

Patricia Florentín Dueñas

La competencia de trabajo en  
equipo en la Facultad de  
Educación de la Universidad de  
Zaragoza: análisis y estrategias  
para su mejora

Departamento  
Ciencias de la Educación

Director/es  
Lerís López, María Dolores  
Cortés Pascual, Pilar Alejandra

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

© Universidad de Zaragoza  
Servicio de Publicaciones

ISSN 2254-7606

Tesis Doctoral

# LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA: ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS PARA SU MEJORA

Autor

Patricia Florentín Dueñas

Director/es

Lerís López, María Dolores  
Cortés Pascual, Pilar Alejandra

**UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA**  
Ciencias de la Educación

2016





**Universidad  
Zaragoza**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

**LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN LA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE  
ZARAGOZA: ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS PARA SU MEJORA**

**Autora:**

**Patricia Florentín Dueñas**

**Dirección:**

**M<sup>a</sup> Dolores Lerís López y Pilar Alejandra Cortés Pascual**

Asunto: **Solicitud de admisión a trámite de tesis doctoral.**

Doctoranda: **Patricia Florentín Dueñas**

Título de la Tesis: **La Competencia de Trabajo en Equipo en la Facultad de la Universidad de Zaragoza: análisis y estrategias para su mejora.**

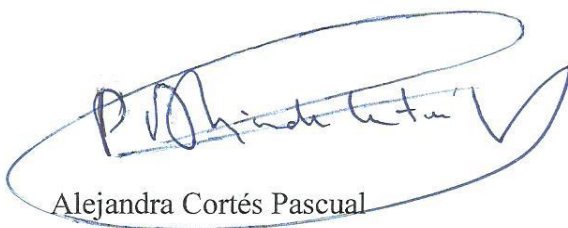
Las directoras de la presente tesis doctoral autorizan la admisión a trámite de la lectura de la misma en la medida en que recoge y cumple los requisitos científico-técnicos y formales para ello.

Resulta relevante la revisión realizada en torno al trabajo en equipo, en tanto se acerca y profundiza en el caso. Los objetivos e hipótesis de la investigación entendemos que son pertinentes y están explícitamente expuestos, con los consiguientes análisis de resultados y discusión, la cual aporta para el problema de investigación.

La investigación globalmente considerada reúne y cumple, por lo tanto, los requisitos para su defensa.

Y para que conste a los efectos oportunos, firman la presente.

Zaragoza, a 30 de octubre de 2015.



Alejandra Cortés Pascual



Dolores Lerís López







**LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN LA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE  
ZARAGOZA: ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS PARA SU  
MEJORA**





**Universidad  
Zaragoza**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

**LA COMPETENCIA DE TRABAJO EN EQUIPO EN LA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE  
ZARAGOZA: ANÁLISIS Y ESTRATEGIAS PARA SU MEJORA**

**Autora:**

**Patricia Florentín Dueñas**

**Dirección:**

**M<sup>a</sup> Dolores Lerís López y Pilar Alejandra Cortés Pascual**

**Zaragoza, octubre de 2015**



A mis padres y hermano, mi amor y agradecimiento por todo.

A Paco y Lola por vuestra amistad, apoyo incondicional y por creer en mí.



## **Agradecimientos**

Quiero mostrar mi más sincera gratitud a las profesoras M<sup>a</sup> Dolores Lerís López y Pilar Alejandra Cortés Pascual, quienes han motivado y guiado este trabajo desde el comienzo, orientado mi labor con paciencia y cariño. Gracias por vuestro tiempo, por vuestro rigor académico, profesionalidad e inestimable ayuda que tanto ha facilitado mi labor.

Gracias a las Coordinadoras de los Grados, profesorado y resto de personal de la Facultad de Educación por su colaboración, información y asesoramiento, que ha facilitado la consecución de cada uno de los objetivos propuestos. En especial, destaco el apoyo de los compañeros y compañeras que han contribuido a que el día a día de esta investigación haya sido mucho más llevadero.

También quisiera agradecer su ayuda a los verdaderos protagonistas de este estudio, el alumnado y profesorado de la Facultad de Educación que dedicaron su tiempo a cumplimentar los cuestionarios y, en particular, a mis alumnos y alumnas, mi afecto por vuestra simpatía.

Y finalmente, mencionar a mi familia y amigos, vuestro empuje y aliento ha hecho posible este proyecto. A los que estáis más cerca, Ana, Antonio, Bea, Eduardo, Paco, Pedro y Mamen, os agradezco todo el ánimo recibido y a todos, deciros que es un privilegio saber que estáis ahí.





## Índice

|   |    |
|---|----|
| Índice.....   | 11 |
| Índice de tablas .....  | 23 |
| Índice de figuras.....  | 35 |
| Abreviaturas.....   | 41 |
| Introducción.....   | 43 |
| Capítulo 1 Las competencias en la educación superior.....   | 49 |
| 1.1. El significado del término competencia.....  | 49 |
| 1.2. Aparición y evolución del término competencia dentro del marco educativo<br>.....  | 52 |
| 1.2.1. Informe Delors (1996).....   | 54 |
| 1.2.2. Proyecto Tuning (2000-2002) .....  | 55 |
| 1.2.3. Proyectos sobre competencias en el contexto de la Organización para la<br>Cooperación y el Desarrollo Económico (1997-2009) .....                                  | 56 |
| 1.2.4. Recomendación del Parlamento Europeo y del consejo de 18 de<br>diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje<br>permanente (2006/962/CE)..... | 59 |
| 1.2.5. Conferencia internacional DECOWE (2009) .....  | 60 |
| 1.3. Tipos de competencias en los actuales Planes de Estudio de los Títulos<br>Universitarios españoles.....  | 61 |
| 1.3.1. Competencias básicas.....  | 62 |
| 1.3.2. Competencias específicas .....   | 64 |
| 1.3.3. Competencias genéricas o transversales.....  | 64 |
| 1.4. Listados de competencias genéricas .....   | 67 |

|  |     |
|--|-----|
| 1.4.1. Las competencias genéricas en los estudios de inserción laboral .....                                       | 67  |
| 1.4.2. Las competencias genéricas en el proyecto Tuning.....   | 72  |
| 1.5. Las competencias en el proceso de verificación de los Planes de Estudio de los Títulos oficiales .....        | 75  |
| 1.6. La formación en el desarrollo de competencias .....   | 77  |
| Capítulo 2 La competencia genérica de Trabajo en Equipo en la educación superior .....                             | 79  |
| 2.1. El marco teórico de la competencia de Trabajo en Equipo .....   | 80  |
| 2.1.1. El concepto de Equipo.....  | 83  |
| 2.1.2. El Trabajo en Equipo.....   | 87  |
| 2.1.3. Definición y caracterización de la competencia de Trabajo en Equipo   | 88  |
| 2.1.4. Modelos de la Competencia de Trabajo en Equipo .....  | 94  |
| 2.1.4.1. Modelos para describir las dimensiones del Trabajo en Equipo .....  | 94  |
| 2.1.4.2. Modelos de las fases o etapas en el Trabajo en Equipo .....   | 104 |
| 2.1.4.3. Modelos para describir la eficacia del Trabajo en Equipo .....  | 109 |
| 2.2. El modelo <i>Inputs-Mediators-Outputs</i> de la eficacia del Trabajo en Equipo en la educación superior ..... | 117 |
| 2.3. Factores de entrada del modelo IMO para el Trabajo en Equipo en la educación superior.....                    | 118 |
| 2.3.1. A nivel de grado: el diseño de la formación en competencias de la titulación .....                          | 119 |
| 2.3.2. A nivel de asignatura: la intervención del profesorado .....  | 121 |
| 2.3.2.1. El diseño de la tarea por el profesorado .....  | 121 |
| 2.3.2.2. El liderazgo o el coaching del profesorado .....  | 127 |
| 2.3.3. A nivel de equipo: composición y características de los equipos de trabajo .....                            | 133 |
| 2.3.3.1. Tipos de equipos e interdependencia entre sus miembros.....   | 133 |
| 2.3.3.2. Composición de equipos .....  | 136 |

|  |     |
|--|-----|
| 2.3.3.2.1. Estrategias de selección de los integrantes de un equipo .....                            | 136 |
| 2.3.3.2.2. Roles de equipo y heterogeneidad de características.....                                  | 137 |
| 2.3.3.2.3. Tamaño del equipo .....   | 143 |
| 2.4. Mediadores del modelo IMO para el Trabajo en Equipo en la educación superior.....               | 144 |
| 2.4.1. Procesos de transición: la planificación de la tarea y las normas internas del equipo .....   | 145 |
| 2.4.2. Procesos de acción: Relaciones e interacciones entre los integrantes del equipo .....         | 146 |
| 2.4.2.1. La toma de decisiones .....   | 146 |
| 2.4.2.2. La comunicación interna.....  | 149 |
| 2.4.3. Procesos interpersonales: La gestión de conflictos.....                                       | 150 |
| 2.5. Resultados del modelo IMO para el Trabajo en Equipo en la educación superior.....               | 153 |
| 2.5.1. Comportamiento y resultados del equipo.....   | 153 |
| 2.5.2. Comportamiento, resultados y reacciones afectivas del individuo .....                         | 154 |
| 2.6. Instrumentos para medir la competencia de Trabajo en Equipo.....                                | 155 |
| 2.6.1. Cuestionarios que miden mediadores del Trabajo en Equipo .....                                | 158 |
| 2.6.1.1. Instrumentos de medida de procesos de transición y acción .....                             | 158 |
| 2.6.1.2. Instrumentos de medida de los procesos de acción .....                                      | 159 |
| 2.6.1.3. Instrumentos de medida de los estados emergentes: clima del equipo .....                    | 160 |
| 2.6.1.4. Cuestionarios para la evaluación de roles .....   | 161 |
| 2.6.2. Cuestionarios que miden la competencia de Trabajo en Equipo en el contexto universitario..... | 163 |

|  |     |
|--|-----|
| Capítulo 3 Formación y evaluación de la Competencia de Trabajo en Equipo en la educación superior.....   | 167 |
| 3.1. La formación de la competencia de Trabajo en Equipo.....  | 168 |
| 3.2. Metodologías activas.....   | 172 |
| 3.3. Métodos formativos centrados en el alumno.....  | 180 |
| 3.3.1. Aprendizaje cooperativo .....   | 180 |
| 3.3.2. Seminario .....   | 187 |
| 3.3.3. Método del caso o estudio de casos.....   | 188 |
| 3.3.4. Aprendizaje basado en problemas.....  | 191 |
| 3.3.5. Aprendizaje basado en proyectos.....  | 194 |
| 3.4. Metodologías mixtas de Trabajo en Equipo para el desarrollo de aprendizajes reflexivos .....  | 194 |
| 3.4.1. Método de Kolb.....   | 194 |
| 3.4.2. Método basado en el descubrimiento .....  | 196 |
| 3.5. Evaluación del Trabajo en Equipo .....  | 198 |
| 3.5.1. Clasificación de los instrumentos de evaluación .....   | 202 |
| 3.5.2. Técnicas para la evaluación de la competencia de Trabajo en Equipo..  | 204 |
| Capítulo 4 Objetivos .....   | 211 |
| 4.1. Justificación .....   | 211 |
| 4.2. Objetivos.....  | 214 |
| Capítulo 5 Diseño de la investigación .....  | 215 |
| 5.1. Metodología de investigación para el estudio de la incorporación de la competencia de Trabajo en Equipo en los estudios de los Grados en Magisterio de la Universidad de Zaragoza ..... | 215 |
| 5.1.1. Introducción .....  | 215 |
| 5.1.2. Metodología de trabajo .....  | 218 |
| 5.1.2.1. Fuentes de información a través de las páginas institucionales.....   | 218 |
| 5.1.2.2. Procedimiento para la recogida de la información.....   | 222 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.2. Metodología de Estudio para conocer la opinión del alumnado y del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza sobre la competencia de Trabajo en Equipo ..... | 223 |
| 5.2.1. Diseño del estudio .....  | 223 |
| 5.2.2. Contexto geográfico y temporal del estudio .....  | 225 |
| 5.2.3. Fuentes de información .....  | 227 |
| 5.2.4. Población de estudio .....  | 228 |
| 5.2.5. Aspectos éticos del estudio .....   | 230 |
| 5.2.6. Definición y categorización de las variables y constructos .....  | 230 |
| 5.2.6.1. Variable principal .....  | 230 |
| 5.2.6.2. Cuestionario dirigido al alumnado.....  | 231 |
| 5.2.6.3. Cuestionario dirigido al profesorado .....  | 235 |
| 5.2.7. Trabajo de campo .....  | 237 |
| 5.2.7.1. Procedimiento .....   | 237 |
| 5.2.7.2. Temporalización del Trabajo de Campo .....  | 238 |
| 5.2.8. Datos poblacionales y muestra.....  | 239 |
| 5.2.8.1. Datos poblacionales del alumnado de la Facultad de Educación de la UZ.....  | 239 |
| 5.2.8.2. Muestra del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.....   | 240 |
| 5.2.8.3. Datos poblacionales del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.....  | 244 |
| 5.2.8.4. Muestra del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.....  | 246 |
| 5.3. Análisis de datos .....   | 249 |
| 5.3.1. Análisis de las respuestas a las preguntas cerradas .....   | 249 |
| 5.3.2. Análisis de las respuestas a las preguntas abiertas .....   | 250 |

## Capítulo 6 Resultados del análisis de la incorporación de la Competencia de Trabajo en Equipo en los estudios de Grado en Magisterio de la Universidad de Zaragoza 253

|  |     |
|--|-----|
| 6.1. Análisis de la relevancia de las competencias básicas en los Grados en Magisterio de la Universidad de Zaragoza .....   | 255 |
| 6.2. La competencia de Trabajo en Equipo en el Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza .....   | 259 |
| 6.2.1. Análisis comparativo de la relevancia de las competencias transversales en el Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza .....                               | 264 |
| 6.2.2. Análisis de la incorporación de la competencia de Trabajo en Equipo en el Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza .....                                   | 272 |
| 6.2.3. Análisis del tratamiento de la competencia de Trabajo en Equipo en las guías docentes de las asignaturas del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza..... | 275 |
| 6.2.3.1. Análisis del TE en los resultados de aprendizaje de las asignaturas. Contexto y competencias de las guías docentes del GMEP.....  | 276 |
| 6.2.3.2. Análisis del Trabajo en Equipo como metodología en el apartado de Actividades y Recursos de las Guías Docentes del Grado en Magisterio en Educación Primaria.....                       | 281 |
| 6.2.3.3. Análisis del Trabajo en Equipo en el apartado de Evaluación de las Guías Docentes del Grado en Magisterio en Educación Primaria .....   | 282 |
| 6.2.3.4. Otros aspectos del TE en las guías docentes del Grado en Magisterio en Educación Primaria.....  | 286 |
| 6.2.3.5. Análisis del Nivel Competencial de las guías didácticas del Grado en Magisterio en Educación Primaria .....   | 287 |
| 6.3. Análisis de la incorporación de la competencia de Trabajo en Equipo en los estudios del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza .....                       | 289 |

|   |     |
|---|-----|
| 6.3.1. Análisis comparativo de la relevancia de las competencias transversales en el Grado de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza .....                                | 294 |
| 6.3.2. Análisis de la incorporación de la competencia de Trabajo en Equipo en el Grados en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza .....                                   | 301 |
| 6.3.3. Análisis del tratamiento de la competencia de Trabajo en Equipo en las guías docentes de las asignaturas del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza ..... | 302 |
| 6.3.3.1. Análisis del TE de los resultados de aprendizaje de las asignaturas. Contexto y Competencias de las guías docentes del GMEI.....   | 304 |
| 6.3.3.2. Análisis del Trabajo en Equipo como metodología, dentro del apartado de Actividades y Recursos de las Guías Docentes del GMEI.....   | 307 |
| 6.3.3.3. Análisis del Trabajo en Equipo dentro de la Evaluación de las Guías Docentes del Grado en Magisterio en Educación Infantil .....   | 308 |
| 6.3.3.4. Otros aspectos del Trabajo en Equipo en las guías docentes del Grado en Magisterio en Educación Infantil .....   | 310 |
| 6.3.3.5. Análisis del Nivel Competencial de las guías didácticas del Grado en Magisterio en Educación Infantil .....  | 311 |
| Capítulo 7 Resultados del análisis de la opinión del alumnado sobre los procesos formativos que utilizan el Trabajo en Equipo .....   | 315 |
| 7.1. Análisis de las respuestas del alumnado por dimensiones del cuestionario   | 315 |
| 7.1.1. Concepción del trabajo grupal.....   | 315 |
| 7.1.2. Utilidad para su formación .....   | 328 |
| 7.1.3. Planificación del profesorado .....  | 342 |
| 7.1.4. Organización de los grupos de trabajo .....  | 354 |
| 7.1.4.1. Número de participantes en los equipos de trabajo .....  | 369 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.1.5. Las normas de funcionamiento del grupo .....  | 371 |
| 7.1.6. Proceso de funcionamiento del grupo .....   | 389 |
| 7.1.7. Eficacia del trabajo grupal .....   | 404 |
| 7.2. Estudio global de cada dimensión .....  | 423 |
| 7.2.1. Concepción del trabajo grupal .....   | 423 |
| 7.2.2. Utilidad para su formación .....  | 424 |
| 7.2.3. Planificación del profesorado .....   | 425 |
| 7.2.4. Organización de los grupos de trabajo .....   | 426 |
| 7.2.5. Normas de funcionamiento .....  | 427 |
| 7.2.6. Proceso de funcionamiento del grupo .....   | 428 |
| 7.2.7. Eficacia del trabajo grupal .....   | 429 |
| 7.3. Estudio de la relación de cada ítem con el resultado de la dimensión .....            | 430 |
| 7.3.1. Concepción del trabajo grupal .....   | 430 |
| 7.3.2. Utilidad para su formación .....  | 431 |
| 7.3.3. Planificación del profesorado .....   | 431 |
| 7.3.4. Organización de los grupos de trabajo .....   | 432 |
| 7.3.5. Normas de funcionamiento .....  | 433 |
| 7.3.6. Proceso de funcionamiento del grupo .....   | 434 |
| 7.3.7. Eficacia del trabajo grupal .....   | 434 |
| 7.4. Análisis factorial del cuestionario para el alumnado .....                            | 435 |
| 7.4.1. Puntuaciones factoriales .....  | 438 |
| 7.4.1.1. Global de los alumnos .....   | 438 |
| 7.4.1.2. Puntuación factorial según el sexo .....  | 440 |
| 7.4.1.3. Puntuación factorial por curso .....  | 441 |
| 7.4.1.4. Puntuación factorial por titulación .....   | 442 |
| 7.5. Análisis de las respuestas abiertas del alumnado .....                                | 444 |
| 7.5.1. Fortalezas del trabajo en grupo indicadas por el alumnado .....                     | 444 |
| 7.5.2. Debilidades del trabajo en grupo indicadas por el alumnado .....                    | 449 |
| 7.5.3. Sugerencias para mejorar la metodología cooperativa indicadas por el alumnado ..... | 455 |



|   |     |
|---|-----|
| Capítulo 8 Resultados del análisis de la opinión del profesorado sobre los procesos formativos que utilizan el Trabajo en Equipo .....  | 467 |
| 8.1. Análisis de cada una de las dimensiones del cuestionario y comparativa de los datos del profesorado con los del alumnado .....   | 467 |
| 8.1.1. Concepción del trabajo grupal.....   | 467 |
| 8.1.2. Utilidad para su formación .....   | 468 |
| 8.1.3. Planificación del profesorado .....  | 470 |
| 8.1.4. Organización de los grupos de trabajo .....  | 471 |
| 8.1.5. Las normas de funcionamiento del grupo .....   | 474 |
| 8.1.6. Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo.....  | 475 |
| 8.1.7. Eficacia del trabajo grupal .....  | 477 |
| 8.2. Análisis de las respuestas abiertas señaladas por el profesorado .....   | 479 |
| 8.2.1. Herramientas de evaluación del trabajo en grupo indicadas por el profesorado .....   | 479 |
| 8.2.2. Fortalezas del trabajo en grupo indicadas por el profesorado .....   | 481 |
| 8.2.3. Debilidades del trabajo en grupo indicadas por el profesorado .....  | 483 |
| 8.2.4. Sugerencias del trabajo en grupo indicadas por el profesorado.....   | 486 |
| Capítulo 9 Discusión.....   | 489 |
| 9.1. Los factores de entrada para el desarrollo de la competencia de Trabajo en Equipo en los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza..... | 494 |
| 9.1.1. Los factores de entrada a nivel de la titulación .....   | 496 |
| 9.1.1.1. El Trabajo en Equipo en las competencias generales y específicas del Grado en Magisterio en Educación Primaria .....   | 500 |
| 9.1.1.2. El Trabajo en Equipo en las competencias generales y específicas del Grado en Magisterio en Educación Infantil .....   | 501 |
| 9.1.1.3. Relevancia de la competencia de Trabajo en Equipo en los grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la UZ. ....   | 502 |

|  |     |
|--|-----|
| 9.1.1.3.1. Análisis de la relevancia de la competencia CT06 entre las transversales para el desarrollo del Trabajo en Equipo en el Grado en Magisterio en Educación Primaria ..... | 502 |
| 9.1.1.3.2. Relevancia y sistemas de formación de la Competencia de Trabajo en Equipo en el Grado en Magisterio en Educación Primaria ....  | 504 |
| 9.1.1.3.3. Análisis de la relevancia de la competencia CT06 entre las transversales para el desarrollo del Trabajo en Equipo en el Grado en Magisterio en Educación Infantil.....  | 506 |
| 9.1.1.3.4. Relevancia y sistemas de formación de la Competencia de Trabajo en Equipo en el Grado en Magisterio en Educación Infantil .....   | 508 |
| 9.1.2. Los factores de entrada a nivel de asignatura / profesorado.....  | 510 |
| 9.1.2.1. Insumo a nivel de asignatura: la planificación de los Trabajos en Equipo por parte del profesorado.....   | 510 |
| 9.1.2.2. Insumos a nivel de asignatura: el liderazgo del profesorado .....   | 513 |
| 9.1.2.3. Insumos a nivel de asignatura: las recompensas, la evaluación y la acreditación.....  | 515 |
| 9.1.3. Los factores de entrada a nivel de equipo. ....   | 519 |
| 9.1.3.1. Insumos a nivel de equipo: la composición de los equipos .....  | 519 |
| 9.1.3.2. Insumos a nivel de equipo: tipos de equipos y duración temporal   | 521 |
| 9.1.3.3. Insumos a nivel de equipo: el tamaño de los equipos.....  | 522 |
| 9.2. Los factores mediadores en el Trabajo en Equipo. Valoración del alumnado y profesorado.....   | 524 |
| 9.2.1. Procesos operativos de transición: la planificación de las tareas.....  | 524 |
| 9.2.1.1. Planificación de las tareas .....   | 524 |
| 9.2.1.2. Los roles en el equipo.....   | 525 |

|  |     |
|--|-----|
| 9.2.1.3. Las normas de funcionamiento .....  | 526 |
| 9.2.2. Procesos operativos de relación (acción): coordinación, comunicación y toma de decisiones. ....   | 528 |
| 9.3. Los factores de salida o resultados del Trabajo en Equipo.....  | 532 |
| 9.3.1 Rendimiento y resultados de los equipos de trabajo de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. ....   | 532 |
| 9.4. Fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora del Trabajo en Equipo según el alumnado y profesorado de la Facultad de Educación de la UZ.....                 | 536 |
| 9.4.1. Fortalezas del Trabajo en Equipo .....  | 537 |
| 9.4.2. Debilidades del Trabajo en Equipo .....   | 539 |
| 9.4.3. Sugerencias para la mejora de los Trabajos de Equipo .....  | 543 |
| 9.5. Amenazas y Oportunidades .....  | 544 |
| Capítulo 10 Conclusiones.....  | 551 |
| 10.1. Consecuencias de la investigación realizada .....  | 551 |
| 10.1.1 Conclusión 1: el marco teórico para el estudio de la competencia de Trabajo en Equipo.....  | 551 |
| 10.1.2 Conclusión 2: las características del proceso formativo de la competencia de Trabajo en Equipo en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza..... | 552 |
| 10.1.3 Conclusión 3: el análisis DAFO y la propuesta de estrategias de mejora .....  | 554 |
| 10.2. Líneas de investigación futuras.....   | 559 |
| 10.2.1. Línea de investigación 1: criterios para la creación de equipos de estudiantes .....   | 559 |
| 10.2.2. Línea de investigación 2: la evaluación del trabajo en equipo.....   | 561 |
| 10.2.3. Línea de investigación 3: la gestión de los procesos de equipo .....   | 564 |
| Bibliografía .....   | 567 |
| Anexo I .....  | 615 |

|               |     |
|---------------|-----|
| Anexo II..... | 619 |
|---------------|-----|

## Índice de tablas

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Clasificación de las Competencias DeSeCo (OCDE, 2005, p. 9-15) .....                                    | 58  |
| Tabla 2. Competencias básicas descritas en MECES para el nivel de Grado .....                                    | 63  |
| Tabla 3. Listado de competencias genéricas consideradas en el proyecto Reflex...                                 | 68  |
| Tabla 4. Listado de competencias genéricas resultantes del estudio Universia-Accenture.....                      | 70  |
| Tabla 5. Listado de competencias genéricas del estudio de la Universidad de Salamanca.....                       | 71  |
| Tabla 6. Clasificación de las treinta competencias genéricas seleccionadas en el proyecto Tuning.....            | 74  |
| Tabla 7. Fuentes, criterios y estructura de los modelos de la competencia de Trabajo en Equipo. ....             | 93  |
| Tabla 8. Estructura de la competencia de Trabajo en Equipo. ....   | 96  |
| Tabla 9. Modelo IMO del TE en la educación superior: factores considerados en este estudio.....                  | 117 |
| Tabla 10. Factores de entrada del TE en el contexto universitario a nivel de Grado .....                         | 120 |
| Tabla 11. Modalidades de enseñanza.....  | 175 |
| Tabla 12. Elementos diferenciales entre la evaluación tradicional y la evaluación centrada en competencias. .... | 199 |
| Tabla 13. Principales Estrategias Evaluativas.....   | 201 |
| Tabla 14. Procedimientos y técnicas evaluativas. ....  | 203 |
| Tabla 15. Datos para acceder a las fuentes de información de las titulaciones GMEP y GMEI.....                   | 220 |
| Tabla 16. Definición de los niveles de formación en la Competencia de Trabajo en Equipo .....                    | 222 |
| Tabla 17. Cronograma de actividades para la realización del estudio .....  | 226 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 18. Factores que intervienen en el TE y el Cuestionario ACOES .....   | 229 |
| Tabla 19. Variables del cuestionario ACOES para el alumnado. ....   | 234 |
| Tabla 20. Reparto de las respuestas recibidas a través de papel o en línea.....   | 238 |
| Tabla 21. Alumnado matriculado en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, sede de Zaragoza, durante el curso 2014-2015 .....          | 239 |
| Tabla 22. Distribución de mujeres y hombres matriculados en el curso académico 2014-2015 en la Facultad de Educación de la UZ, sede de Zaragoza ..... | 240 |
| Tabla 23. Distribución de mujeres y hombres en las titulaciones de la Facultad de Educación de la UZ .....  | 240 |
| Tabla 24. Proporción representativa de la muestra del alumnado .....  | 241 |
| Tabla 25. Distribución de la muestra según el sexo .....  | 242 |
| Tabla 26. Distribución de la muestra según la titulación .....  | 243 |
| Tabla 27. Distribución de la muestra según la titulación y sexo. ....   | 243 |
| Tabla 28. La distribución de la muestra según la titulación y el curso.....   | 244 |
| Tabla 29. Distribución de la población en función del sexo.....   | 245 |
| Tabla 30. Distribución del profesorado según su categoría profesional .....   | 245 |
| Tabla 31. Distribución del profesorado por departamentos .....  | 246 |
| Tabla 32. Proporción representativa de la muestra del profesorado.....  | 246 |
| Tabla 33. Distribución del profesorado en función del sexo .....  | 247 |
| Tabla 34. Distribución del profesorado según su categoría profesional .....   | 247 |
| Tabla 35. Distribución del profesorado en función del Departamento .....  | 248 |
| Tabla 36. Distribución de la muestra del profesorado en función de la titulación.   | 249 |
| Tabla 37. Categorías de información de respuestas abiertas del alumnado .....   | 250 |
| Tabla 38. Categorías de las respuestas abiertas del profesorado.....  | 251 |
| Tabla 39. Clasificación de las competencias incluidas en los dos Grados en Magisterio de la UZ .....  | 253 |
| Tabla 40. Competencias básicas de los títulos GMEP y GMEI de la UZ.....   | 256 |
| Tabla 41. Competencias básicas por módulos y materias del GMEP.....   | 257 |
| Tabla 42. Competencias básicas por módulos y materias del GMEI.....   | 258 |
| Tabla 43. GMEP – Competencias generales.....  | 260 |
| Tabla 44. GMEP – Competencias generales por módulos y materias .....  | 261 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 45. GMEP – Definición de competencias transversales.....   | 262 |
| Tabla 46. GMEP – Distribución de competencias transversales por materias de los módulos comunes.....   | 265 |
| Tabla 47. GMEP – Las competencias transversales en las menciones .....   | 267 |
| Tabla 48. GMEP – Valor de los índices de relevancia de cada competencia transversal en los módulos comunes .....   | 267 |
| Tabla 49. GMEP – Valor del índice de relevancia de cada competencia transversal en las diferentes menciones .....  | 268 |
| Tabla 50. GMEP – Evolución semestral de los créditos ECTS comprometidos con el desarrollo de las competencias transversales en la especialidad en Audición y Lenguaje..... | 271 |
| Tabla 51. GMEP – Evolución semestral de los créditos ECTS, del Plan de Estudios, involucrados en el desarrollo de competencias relacionadas con el Trabajo en Equipo ..... | 273 |
| Tabla 52. GMEP – Formación en Trabajo en Equipo en el módulo de optatividad del séptimo semestre y evolución de la formación de TE por menciones.....                      | 274 |
| Tabla 53. GMEP – Cuadro de distribución de materias por créditos .....   | 275 |
| Tabla 54. GMEP – Distribución del nº asignaturas por cursos .....  | 275 |
| Tabla 55. GMEP – Número de asignaturas que contribuyen al desarrollo de las CG02 y CG10 .....  | 277 |
| Tabla 56. GMEP – Número de asignaturas que incluyen la CT06 en el apartado Competencias de las guías docentes .....  | 278 |
| Tabla 57. GMEP – Reparto de créditos según el tipo de asignatura encargada de la CT06 .....  | 278 |
| Tabla 58. GMEP – Número de asignaturas comprometidas en el desarrollo de la CE13 .....   | 278 |
| Tabla 59. GMEP – Evolución por semestres del número de asignaturas que incluyen alguna de las competencias del título relacionadas con el TE .....                         | 280 |
| Tabla 60. GMEP – Número de asignaturas, según su carácter, que incluyen las competencias del título relacionadas con el TE .....   | 281 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 61. GMEP – Recuento de asignaturas que mencionan el Trabajo en Equipo en el apartado de Actividades y Recursos de las guías docentes .....                        | 282 |
| Tabla 62. GMEP – Recuento de las asignaturas que mencionan el trabajo en equipo en el apartado de Evaluación de las guías docentes.....                                 | 282 |
| Tabla 63. GMEP – Muestra de la base de datos para analizar la evaluación de las asignaturas .....   | 283 |
| Tabla 64. GMEP – Herramientas de evaluación de las asignaturas y peso medio en la calificación final .....  | 284 |
| Tabla 65. GMEP – Recuento de asignaturas que mencionan herramientas de evaluación del TE.....   | 286 |
| Tabla 66. GMEP – Asignaturas según el promedio del nivel de formación que asignan a la Competencia de TE.....   | 287 |
| Tabla 67. GMEP – Promedio del nivel de formación en la Competencia de TE según tipo de asignatura .....   | 288 |
| Tabla 68. GMEI – Competencias generales .....   | 290 |
| Tabla 69. GMEI – Competencias generales por módulos y materias.....   | 291 |
| Tabla 70. GMEI – Competencias transversales .....   | 292 |
| Tabla 71. GMEI – Competencias específicas relacionadas con TE .....   | 293 |
| Tabla 72. GMEI – Distribución de las competencias transversales por materias de los módulos comunes.....  | 295 |
| Tabla 73. GMEI - Valor del índice de relevancia de cada competencia transversal en los módulos comunes.....   | 297 |
| Tabla 74. GMEI - Valor del índice de relevancia de las competencias transversales en las menciones.....   | 298 |
| Tabla 75. GMEI - Evolución semestral de los créditos ECTS comprometidos con el desarrollo de las competencias transversales, mención de Atención a la Diversidad .....  | 300 |
| Tabla 76. GMEI - Evolución semestral de los créditos ECTS del Plan de Estudios involucrados en el desarrollo de competencias relacionadas con el Trabajo en Equipo..... | 302 |
| Tabla 77. GMEI – Cuadro de distribución de materias por créditos .....  | 303 |



|   |     |
|---|-----|
| Tabla 78. GMEI - Distribución del nº asignaturas del GMEI por cursos.....   | 303 |
| Tabla 79. GMEI – Número de asignaturas que contribuyen al desarrollo de la CG11 .....   | 304 |
| Tabla 80. GMEI - Nº de Créditos que contribuyen al desarrollo de las CG11, según el tipo de asignatura .....                                    | 305 |
| Tabla 81. GMEI - Nº Asignaturas que contribuyen al desarrollo de la Competencia de CT06 en el apartado Competencias de las guías docentes ..... | 305 |
| Tabla 82. GMEI - Reparto de créditos según el tipo de asignatura encargada de la CT06 .....   | 305 |
| Tabla 83. GMEI - Nº Asignaturas que contribuyen al desarrollo de la CE06, CE21 y CE29 .....   | 306 |
| Tabla 84. GMEI - Cuenta de asignaturas que mencionan el TE en el Apartado de Contexto y Competencias .....                                      | 307 |
| Tabla 85. GMEI - Cuenta de asignaturas que mencionan el TE en el Apartado de Actividades y Recursos.....  | 307 |
| Tabla 86. GMEI - Cuenta de asignaturas que mencionan el TE en el Apartado de Evaluación.....  | 308 |
| Tabla 87. GMEI – Herramientas de evaluación de las asignaturas y su peso promedio en la evaluación final .....                                  | 309 |
| Tabla 88. GMEI - Nº de asignaturas según el promedio del nivel de formación que asignan a la Competencia de TE .....                            | 312 |
| Tabla 89. GMEI – Asignaturas según el promedio del nivel de formación que asignan a la Competencia de TE.....                                   | 312 |
| Tabla 90. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal .....   | 315 |
| Tabla 91. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 1 a 5 .....  | 317 |
| Tabla 92. Tamaños de los efectos de las valoraciones de los ítems 1 a 5 .....   | 318 |
| Tabla 93. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por sexo .....  | 318 |
| Tabla 94. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por curso .....   | 320 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 95. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por titulación.....           | 322 |
| Tabla 96. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por titulación y sexo.....    | 324 |
| Tabla 97. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por titulación y curso .....  | 326 |
| Tabla 98. Valoración de los alumnos de la Utilidad para su formación .....                            | 328 |
| Tabla 99. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 6 a 11 .....                       | 329 |
| Tabla 100. Tamaños de los efectos de las comparaciones de los ítems 6 a 11 .....                      | 330 |
| Tabla 101. Valoración de los alumnos de la Utilidad para su formación por sexo .                      | 331 |
| Tabla 102. Valoración de los alumnos de la Utilidad para su formación por curso                       | 333 |
| Tabla 103. Valoración de los alumnos de la Utilidad para su formación por titulación .....            | 335 |
| Tabla 104. Valoración de los alumnos de la Utilidad para su formación por titulación y sexo.....      | 337 |
| Tabla 105. Valoración de los alumnos de la Utilidad para su formación por titulación y curso .....    | 340 |
| Tabla 106. Valoración de los alumnos de la Planificación del profesorado.....                         | 343 |
| Tabla 107. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 12 a 15 .....                     | 344 |
| Tabla 108. Tamaños de los efectos de las valoraciones de los ítems 12 a 15 .....                      | 345 |
| Tabla 109. Valoración de los alumnos de la Planificación del profesorado por sexo .....               | 345 |
| Tabla 110. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por curso .....              | 347 |
| Tabla 111. Valoración de los alumnos de la Planificación del profesorado por titulación.....          | 349 |
| Tabla 112. Valoración de los alumnos de la Planificación del profesorado por titulación y sexo.....   | 350 |
| Tabla 113. Valoración de los alumnos de la Planificación del profesorado por titulación y curso ..... | 352 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 114. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos de trabajo .....                             | 354 |
| Tabla 115. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 16 a 22 .....                                  | 356 |
| Tabla 116. Tamaños de los efectos de las comparaciones de los ítems 16 a 22 .....                                  | 357 |
| Tabla 117. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos de trabajo por sexo.....                     | 357 |
| Tabla 118. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos de trabajo por curso .....                   | 359 |
| Tabla 119. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos de trabajo por titulación.....               | 362 |
| Tabla 120. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos por titulación y sexo .....                  | 364 |
| Tabla 121. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos de trabajo por titulación y curso .....      | 366 |
| Tabla 122. Número de participantes de los grupos de trabajo .....  | 370 |
| Tabla 123. Número de participantes según el sexo, el curso y la titulación .....                                   | 371 |
| Tabla 124. Valoración de los alumnos de las Normas de funcionamiento del grupo de trabajo.....                     | 371 |
| Tabla 125. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 24 a 32 .....                                  | 373 |
| Tabla 126. Tamaños de los efectos de las comparaciones de los ítems 24 a 32 .....                                  | 374 |
| Tabla 127. Valoración de los alumnos de las Normas de funcionamiento del grupo por sexo.....                       | 374 |
| Tabla 128. Valoración de los alumnos de las Normas de funcionamiento del grupo por curso .....                     | 376 |
| Tabla 129. Valoración de los alumnos de las Normas de funcionamiento de los grupos de trabajo por titulación ..... | 379 |
| Tabla 130. Valoración de las Normas de funcionamiento de los grupos por titulación y sexo .....                    | 382 |
| Tabla 131. Valoración de las Normas de funcionamiento de los grupos de trabajo por titulación y curso .....        | 385 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 132. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos de trabajo .....                    | 389 |
| Tabla 133. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 33 a 39 .....                         | 390 |
| Tabla 134. Tamaños de los efectos de las comparaciones de los ítems 33 a 39 ....                          | 391 |
| Tabla 135. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo por sexo .....    | 392 |
| Tabla 136. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento del grupo por curso .....              | 394 |
| Tabla 137. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento del grupo por titulación.....          | 396 |
| Tabla 138. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento del grupo por titulación y sexo.....   | 398 |
| Tabla 139. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento del grupo por titulación y curso ..... | 401 |
| Tabla 140. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal .....                              | 404 |
| Tabla 141. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 40 a 49 .....                         | 405 |
| Tabla 142. Tamaños de los efectos de las comparaciones de los ítems 40 a 49 ....                          | 406 |
| Tabla 143. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal por sexo ..                        | 407 |
| Tabla 144. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal por curso.                         | 409 |
| Tabla 145. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal por titulación .....               | 413 |
| Tabla 146. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal por titulación y sexo.....         | 415 |
| Tabla 147. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal por titulación y curso .....       | 418 |
| Tabla 148. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal .....                            | 423 |
| Tabla 149. Valoración de los alumnos de la Utilización para su formación.....                             | 424 |
| Tabla 150. Valoración de los alumnos de la Planificación del profesorado.....                             | 425 |
| Tabla 151. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos .....                               | 426 |
| Tabla 152. Valoración de los alumnos de las Normas de funcionamiento .....                                | 427 |
| Tabla 153. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento .....                                  | 428 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 154. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal.....        | 429 |
| Tabla 155. Valoración de la Concepción del trabajo grupal .....                    | 430 |
| Tabla 156. Análisis de los ítems de la Concepción del trabajo grupal.....          | 430 |
| Tabla 157. Valoración de la Utilidad para su formación.....                        | 431 |
| Tabla 158. Análisis de los ítems de la Utilidad para su formación .....            | 431 |
| Tabla 159. Valoración de la Planificación del profesorado.....                     | 431 |
| Tabla 160. Análisis de los ítems de la Planificación del profesorado .....         | 432 |
| Tabla 161. Valoración de la Organización de los grupos de trabajo .....            | 432 |
| Tabla 162. Análisis de los ítems de la Organización de los grupos de trabajo ..... | 432 |
| Tabla 163. Valoración de las Normas de funcionamiento.....                         | 433 |
| Tabla 164. Análisis de los ítems de las Normas de funcionamiento.....              | 433 |
| Tabla 165. Valoración del Proceso de funcionamiento del grupo.....                 | 434 |
| Tabla 166. Análisis de los ítems del Proceso de funcionamiento del grupo .....     | 434 |
| Tabla 167. Valoración de la Eficacia del trabajo grupal .....                      | 434 |
| Tabla 168. Análisis de los ítems de la Eficacia del trabajo grupal.....            | 435 |
| Tabla 169. 1ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems .....            | 436 |
| Tabla 170. 2ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems .....            | 436 |
| Tabla 171. 3ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems .....            | 436 |
| Tabla 172. 4ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems .....            | 436 |
| Tabla 173. 5ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems .....            | 437 |
| Tabla 174. 6ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems .....            | 437 |
| Tabla 175. 7ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems .....            | 437 |
| Tabla 176. 8ª Dimensión del cuestionario, correlación entre sus ítems .....        | 437 |
| Tabla 177. 9ª Dimensión del cuestionario, correlación entre sus ítems .....        | 437 |
| Tabla 178. 10ª Dimensión del cuestionario, correlación entre sus ítems .....       | 438 |
| Tabla 179. $\alpha$ de Cronbach de las subescalas (dimensiones) .....              | 438 |
| Tabla 180. Análisis de las puntuaciones factoriales del alumnado .....             | 439 |
| Tabla 181. Análisis de las puntuaciones factoriales del alumnado por sexo .....    | 440 |
| Tabla 182. Análisis de las puntuaciones factoriales del alumnado por curso .....   | 441 |
| Tabla 183. Análisis de las puntuaciones factoriales del alumnado por titulación..  | 442 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 184. Frecuencia de respuestas de las categorías de las fortalezas del aprendizaje en equipo.....  | 445 |
| Tabla 185. Frecuencia de respuestas por categorías de las debilidades del aprendizaje en equipo señaladas por el alumnado .....                   | 450 |
| Tabla 186. Frecuencia de respuestas de las categorías en las sugerencias para la mejora del aprendizaje en equipo señaladas por el alumnado ..... | 456 |
| Tabla 187. Valoración del profesorado de la Concepción del trabajo grupal.....  | 467 |
| Tabla 188. Comparativa: Alumnado – Profesorado. Concepción del trabajo grupal .....   | 468 |
| Tabla 189. Valoración del profesorado de la Utilidad para la formación .....  | 469 |
| Tabla 190. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Utilidad para su formación....  | 469 |
| Tabla 191. Valoración del profesorado de la Planificación del profesorado .....   | 470 |
| Tabla 192. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Planificación del profesorado   | 471 |
| Tabla 193. Valoración del profesorado de la Organización de los grupos de trabajo .....   | 472 |
| Tabla 194. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Organización de los grupos de trabajo .....   | 472 |
| Tabla 195. Nº de participantes en los equipos de trabajo según el profesorado...  | 473 |
| Tabla 196. Media del Nº de participantes en los equipos según el profesorado ...  | 473 |
| Tabla 197. Valoración del profesorado de las Normas de funcionamiento del grupo de trabajo .....  | 474 |
| Tabla 198. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Normas de funcionamiento del grupo .....  | 474 |
| Tabla 199. Valoración del profesorado del Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo .....  | 475 |
| Tabla 200. Comparativa: Alumnos - Profesores. Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo.....   | 476 |
| Tabla 201. Valoración del profesorado de la Eficacia del trabajo grupal .....   | 477 |
| Tabla 202. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Eficacia del trabajo grupal.....  | 478 |
| Tabla 203. Herramientas de evaluación señaladas por el profesorado según su departamento .....  | 480 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 204. Frecuencia y porcentaje de respuestas por categoría de fortalezas del profesorado .....  | 482 |
| Tabla 205. Frecuencia y porcentaje de respuestas por categoría de debilidades del profesorado .....   | 484 |
| Tabla 206. Frecuencia y porcentaje de respuestas de las sugerencias para la mejora del Trabajo en Equipo señaladas por el profesorado ..... | 486 |
| Tabla 207. Comparación entre las dimensiones del Cuestionario ACOES en la UCO y la UZ .....   | 492 |





## Índice de figuras

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1. Comparativa de las competencias requeridas por el puesto de trabajo, en Europa y España.....   | 69  |
| Figura 2. Competencias importantes para la empleabilidad de los egresados según el informe de Accenture .....  | 71  |
| Figura 3. Esquema de tres tipos de liderazgo .....   | 128 |
| Figura 4. GMEP – Número de materias encargadas de la adquisición de cada competencia transversal en los módulos comunes .....  | 266 |
| Figura 5. GMEP – Índices de relevancia de cada competencia transversal para los módulos comunes.....   | 268 |
| Figura 6. GMEP – Franja de variabilidad del índice de relevancia de las competencias transversales .....   | 269 |
| Figura 7. GMEP – Evolución de los créditos ECTS que se comprometen a formar en TE.....   | 271 |
| Figura 8. GMEP – Evolución semestral de los créditos ECTS, del Plan de Estudios, involucrados en el desarrollo de las cuatro competencias relacionadas con el Trabajo en Equipo..... | 273 |
| Figura 9. Estructura de las guías docentes. ....   | 276 |
| Figura 10. GMEP – Evolución por semestres del número de asignaturas que incluyen alguna de las competencias del título relacionadas con el TE.....                                   | 280 |
| Figura 11. GMEP – Número de créditos involucrados en la formación de las competencias del título relacionadas con el TE .....  | 281 |
| Figura 12. GMEI – Número de materias encargadas de la adquisición de cada competencia transversal en los módulos comunes .....   | 296 |
| Figura 13. GMEI - Índice de relevancia de cada competencia transversal en los módulos comunes.....   | 298 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 14. GMEI - Evolución de los créditos ECTS que se comprometen a formar en TE en la Mención de Atención a la Diversidad .....   | 300 |
| Figura 15. GMEI – Evolución semestral de los créditos ECTS, del Plan de Estudios, involucrados en el desarrollo de las cinco competencias relacionadas con el Trabajo en Equipo..... | 302 |
| Figura 16. Valoración media de la Concepción del trabajo grupal .....  | 316 |
| Figura 17. Valoraciones medias de los ítems 1 a 5 .....  | 317 |
| Figura 18. Valoración media de la Concepción del trabajo grupal por sexo .....   | 319 |
| Figura 19. Valoración media de la Concepción del trabajo grupal por curso .....  | 321 |
| Figura 20. Valoración media de la Concepción del trabajo grupal por titulación....   | 323 |
| Figura 21. Valoración media de la Utilidad para su formación .....   | 329 |
| Figura 22. Valoraciones medias de los ítems 6 a 11 .....   | 330 |
| Figura 23. Valoración media de la Utilidad para su formación por sexo .....  | 332 |
| Figura 24. Valoración media de la Utilidad para su formación por curso.....  | 335 |
| Figura 25. Valoración media de la Utilidad para su formación por titulación .....  | 337 |
| Figura 26. Valoración media de la de la Planificación del profesorado .....  | 343 |
| Figura 27. Valoraciones medias de los ítems 12 a 15 .....  | 344 |
| Figura 28. Valoración media de la Planificación del profesorado por sexo .....   | 346 |
| Figura 29. Valoración media de la Planificación del profesorado por curso .....  | 348 |
| Figura 30. Valoración media de la Planificación del profesorado por titulación ....  | 350 |
| Figura 31. Valoración media de la Organización de los grupos de trabajo.....   | 355 |
| Figura 32. Valoraciones medias de los ítems 16 a 22 .....  | 356 |
| Figura 33. Valoración media de la Organización de los grupos de trabajo por sexo .....   | 359 |
| Figura 34. Valoración media de la Organización de los grupos de trabajo por curso .....  | 361 |
| Figura 35. Valoración media de la Organización de los grupos de trabajo por titulación.....  | 363 |
| Figura 36. Número de participantes de los grupos de trabajo .....  | 370 |
| Figura 37. Valoración media de las Normas de funcionamiento del grupo de trabajo .....   | 372 |

|   |     |
|---|-----|
| Figura 38. Valoraciones medias de los ítems 24 a 32 .....   | 373 |
| Figura 39. Valoración media de las Normas de funcionamiento del grupo por sexo .....                      | 376 |
| Figura 40. Valoración media de las Normas de funcionamiento del grupo por curso .....                     | 379 |
| Figura 41. Valoración media de las Normas de funcionamiento de los grupos de trabajo por titulación ..... | 381 |
| Figura 42. Valoración media del Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo .....                      | 390 |
| Figura 43. Valoraciones medias de los ítems 33 a 39 .....   | 391 |
| Figura 44. Valoración media del Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo por sexo.....              | 393 |
| Figura 45. Valoración media del Proceso de funcionamiento del grupo por curso                             | 396 |
| Figura 46. Valoración media del Proceso de funcionamiento del grupo por titulación .....                  | 398 |
| Figura 47. Valoración media de la Eficacia del trabajo grupal.....  | 405 |
| Figura 48. Valoraciones medias de los ítems 40 a 49 .....   | 406 |
| Figura 49. Valoración media de la Eficacia del trabajo grupal por sexo.....                               | 409 |
| Figura 50. Valoración media de la Eficacia del trabajo grupal por curso .....                             | 412 |
| Figura 51. Valoración media de la Eficacia del trabajo grupal por titulación .....                        | 415 |
| Figura 52. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por titulación .....             | 423 |
| Figura 53. Valoración de los alumnos de la Utilidad del TE para su formación por titulación .....         | 424 |
| Figura 54. Valoración de la Planificación del profesorado por titulación.....                             | 425 |
| Figura 55. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos por titulación .....                | 426 |
| Figura 56. Valoración de los alumnos de las Normas de funcionamiento por titulación .....                 | 427 |
| Figura 57. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento por titulación .....                   | 428 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 58. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal por titulación .....  | 429 |
| Figura 59. Gráfico de sedimentación del análisis factorial del cuestionario del alumnado.....                                      | 435 |
| Figura 60. Valoración global media en cada dimensión .....   | 439 |
| Figura 61. Valoración media de cada factor por sexo .....  | 440 |
| Figura 62. Valoración media de cada factor por curso .....   | 442 |
| Figura 63. Valoración media de cada factor por titulación .....  | 443 |
| Figura 64. Categorías de análisis de las fortalezas del trabajo en grupo señaladas por el alumnado .....                           | 444 |
| Figura 65. Categorías de análisis de las debilidades del trabajo en grupo señaladas por el alumnado .....                          | 450 |
| Figura 66. Categorías de análisis de las sugerencias para la mejora del trabajo en grupo señaladas por el alumnado .....           | 456 |
| Figura 67. Comparativa: Alumnado- Profesorado. Concepción del trabajo grupal   | 468 |
| Figura 68. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Utilidad para su formación ....  | 470 |
| Figura 69. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Planificación del profesorado  | 471 |
| Figura 70. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Organización de los grupos de trabajo .....  | 473 |
| Figura 71. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Normas de funcionamiento del grupo .....   | 475 |
| Figura 72. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo.....                                | 477 |
| Figura 73. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Eficacia del trabajo grupal.....   | 479 |
| Figura 74. Categorías de análisis de las fortalezas del trabajo en grupo señaladas por el profesorado.....                         | 481 |
| Figura 75. Categorías de análisis de la dimensión debilidades del trabajo en equipo señaladas por el profesorado.....              | 483 |
| Figura 76. Categorías para el análisis de las aportaciones para la mejora del trabajo en equipo señaladas por el profesorado ..... | 486 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 77. Modelo IMO que guía la descripción de los resultados de la investigación sobre la competencia de TE en la Facultad de Educación de la UZ.....   | 489 |
| Figura 78. Procedencia de los datos analizados en esta investigación .....   | 490 |
| Figura 79. Los tres niveles de los factores de entrada (insumos) del Trabajo en Equipo y los aspectos considerados .....   | 494 |
| Figura 80. La organización por módulos de los dos grados en Magisterio y los créditos ECTS asignados en las respectivas memorias de verificación .....   | 496 |
| Figura 81. Menciones ofrecidas en el módulo de optatividad en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. ....   | 497 |
| Figura 82. Factores de entrada analizados en el nivel de titulación .....  | 499 |
| Figura 83. Perfil pretendido por los estudios de GMEP en cuanto a competencias transversales. Índice de créditos ECTS involucrados en la formación en cada una de las competencias transversales ..... | 503 |
| Figura 84. Perfil pretendido por los estudios de GMEI en cuanto a competencias transversales. Índice de créditos ECTS involucrados en la formación en cada una de las competencias transversales ..... | 507 |
| Figura 85. Los aspectos considerados como insumos a nivel de asignatura.....   | 510 |
| Figura 86. Insumos a nivel de asignatura en la categoría de planificación del Trabajo en Equipo .....  | 511 |
| Figura 87. Insumos a nivel de asignatura en la categoría de liderazgo del profesorado (externo) en el Trabajo en Equipo del alumnado. ....   | 513 |
| Figura 88. Insumos a nivel de asignatura en la categoría de las recompensas según el Trabajo en Equipo realizado. ....   | 515 |
| Figura 89. Los aspectos considerados insumos a nivel de equipo .....   | 519 |
| Figura 90. Factores considerados sobre la composición de los equipos de trabajo. ....  | 519 |
| Figura 91. Factores considerados en los tipos de equipos .....   | 521 |
| Figura 92. Aspectos considerados en los procesos de transición hacia la acción ..  | 524 |
| Figura 93. Aspectos estudiados sobre las normas de funcionamiento (Norming de Tuckman) .....   | 527 |
| Figura 94. Aspectos considerados en los procesos de acción. ....   | 529 |

Figura 95. Resultados del Trabajo en Equipo considerados en el estudio.....533

## Abreviaturas

### Abreviaturas de la investigación

|  |      |
|--|------|
| Competencias Básicas.....                          | CB   |
| Competencias Específicas.....                      | CE   |
| Competencias Genéricas.....                        | CG   |
| Competencias Transversales.....                    | CT   |
| Competencia de Trabajo en Equipo.....              | TE   |
| Espacio Europeo de Educación Superior.....         | EEES |
| Grado en Magisterio en Educación Infantil.....     | GMEI |
| Grado en Magisterio en Educación Primaria.....     | GMEP |
| Trabajo en Equipo.....                             | TE   |
| Universidad Nacional de Educación a Distancia..... | UNED |
| Universidad Politécnica de Madrid.....             | UPM  |
| Universidad Politécnica de Valencia.....           | UPV  |
| Universidad de Zaragoza.....                       | UZ   |

### Abreviaturas estandarizadas

|                          |            |                       |           |
|--------------------------|------------|-----------------------|-----------|
| apartado.....            | ap.        | et alia.....          | et al.    |
| citado-a.....            | cit.       | número.....           | núm., nº. |
| coeditor-a.....          | coed.      | página (páginas)..... | p. (pp.)  |
| coordinador-a.....       | coord.     | suplemento.....       | supl.     |
| director-a.....          | dir.       | sin fecha.....        | s.f.      |
| edición.....             | ed.        | traducción.....       | trad.     |
| editor-a (editores)..... | ed. (eds.) | volumen.....          | vol.      |





## **Introducción**

En la tesis “La Competencia de Trabajo en Equipo en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza: análisis y estrategias para su mejora”, que se presenta, se ha pretendido ofrecer una aproximación a la realidad de la formación ofrecida por la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (en adelante, UZ) para desarrollar la competencia transversal o genérica de Trabajo en Equipo.

Durante la década anterior, tuvo lugar en Europa un apasionante debate sobre los objetivos de la formación universitaria, que condujo al advenimiento del muy nombrado Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES). En esos años, y aún ahora, se observaba una tensión entre dos necesidades crecientes. Una de ellas era la sensación de que la cantidad de conocimientos específicos que un graduado universitario debería de conocer es creciente. Y, por otro, se iba abriendo camino la idea de que nuestros jóvenes egresados debían poseer un amplio abanico de capacidades y habilidades personales, interpersonales y sistémicas para funcionar con éxito en la sociedad del conocimiento.

Si por algo se podría caracterizar ese proceso de convergencia hacia el EEES, ha sido por la meta que se propuso: las titulaciones universitarias han de tener en cuenta las necesidades del entorno laboral y, en consecuencia, formar a sus estudiantes en las competencias necesarias. Y es que había que tratar de eliminar la diferencia existente entre la educación formal y la práctica real. La sociedad del conocimiento, el entorno de los empleadores y, por ende, las instituciones de política educativa estaban transmitiendo al mundo formativo una reivindicación muy clara: se requiere formar personas que participen activamente en la construcción de la sociedad, para lo que se precisan tanto conocimientos como competencias. Se necesita educar el sentido de la iniciativa, el respeto, la cooperación y la actitud

empresarial de base solidaria (Jover, 2013). Es necesario, por tanto, que la formación de nuestros jóvenes se oriente hacia la adquisición de competencias.

Bajo el principio de pasar de un modelo centrado en la enseñanza de conocimientos hacia un modelo centrado en el aprendizaje de competencias, los nuevos planes de estudio de los grados universitarios españoles no han hecho más que reconocer explícitamente la importancia de las competencias en la sociedad del conocimiento, incluyéndolas como resultados de aprendizaje a alcanzar por los graduados.

Hoy día, en la mayoría de las organizaciones, se considera que las personas son el recurso estratégico más importante. Se tiende hacia el predominio del factor humano, ya que alcanzar unos resultados satisfactorios depende de lo bien que trabajan los individuos que componen la organización. Lo que pretende cualquier empresa y, por similitud, cualquier proyecto tanto fuera como dentro del mundo universitario, es realizar con eficiencia su actividad y, una vez conseguida, se plantea el objetivo de mejorarla. Esta intención de mejora se sustenta en dos elementos: el individuo y el equipo de trabajo. En referencia al individuo, y sabiendo que no es sencillo ni obtener ni transmitir el conocimiento implícito en las personas, se hace manifiesta la necesidad de contar y retener a los mejores sujetos. En alusión al equipo, el propósito primordial que pretende la gestión es el de alinear los intereses de las personas que componen el equipo con los objetivos propuestos, con el fin de conseguir los mejores resultados y el mayor grado de satisfacción para los miembros del equipo.

En el conjunto de las organizaciones prima el trabajo en equipo (en adelante, TE), ya que destaca sobre otras modalidades por los logros que permite alcanzar, que son superiores a los obtenidos por la mera suma de los conseguidos por esfuerzos individuales. Además, un buen TE genera ventajas como la motivación y satisfacción, el enriquecimiento y el desarrollo personal, la mayor creatividad en la búsqueda de soluciones, el rendimiento superior y una mayor eficacia (Aguado, Lucía y Arranz, 2008). La trascendencia de saber trabajar en equipo parece pues incuestionable, se trata de una de las competencias más destacadas y demandadas

actualmente y, por tanto, las empresas buscan candidatos que tengan las habilidades, destrezas y actitudes que les permitan trabajar en equipo de manera efectiva para la obtención de, cada vez, mejores resultados. La excelencia en la consecución de unos objetivos, por tanto, no dependerán solo de las personas aisladas sino de toda la entidad en conjunto.

Dada la universalidad e importancia de la competencia interpersonal de TE, se estimó adecuado realizar un estudio sistemático del valor que se le concede y de la formación pretendida por los estudios en Magisterio de la Facultad de Educación de la UZ. Es por ello, que la presente tesis es el resultado de analizar y valorar el TE como estrategia de enseñanza aprendizaje, e identificar hasta qué punto se utiliza el TE como una técnica metodológica, hasta qué punto se desarrolla la competencia a través de una metodología diferenciada y qué factores del TE resultan imprescindibles para su desarrollo de forma efectiva. Asimismo, se aspira a ofrecer una base para la reflexión de las estrategias o intervenciones, que podrían ser más beneficiosas para aumentar la calidad de la formación en TE ofrecida por las titulaciones en Magisterio de esta Universidad.

El momento en el que se ha realizado un estudio, como el que aquí se presenta, es, a nuestro juicio, muy oportuno por dos hechos. Uno de ellos es que la implantación de los nuevos Grados en Magisterio en la Facultad de Educación de la UZ comenzó en el curso 2010-11 y, por tanto, 2014 es el año de los primeros egresados. El otro hecho, que refuerza al anterior, es que la legislación que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España, establece que los títulos universitarios oficiales deberán someterse a evaluaciones cíclicas, realizadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), para renovar su acreditación y mantener, en su caso, la condición de título oficial. El proceso de evaluación, a través del programa ACREDITA desarrollado al efecto por la ANECA, ha de realizarse en el plazo máximo de seis años desde la fecha de verificación del título (o desde la fecha de su última acreditación), que es precisamente el plazo que

están cumpliendo ambas titulaciones en Magisterio de la Facultad de Educación de la UZ. En el programa ACREDITA se dice explícitamente que:

... el principal objetivo es comprobar si los resultados del título son adecuados y permiten garantizar la adecuada continuidad de la impartición del mismo hasta la siguiente renovación de la acreditación. Estos resultados se centrarán, entre otros, en la **comprobación de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y en los mecanismos de valoración de la adquisición de las mismas** que la universidad ha desarrollado para cada título, así como en el análisis de la evolución de los resultados del mismo (ANECA, 2015).

Un análisis sistemático, como el realizado en esta tesis, que abarque los diferentes factores que influyen en la formación de la competencia transversal de TE en el contexto de la educación superior, además de ser novedoso, tiene la característica de ser aplicable en diferentes Titulaciones y Centros. Por tanto, podría ser un punto de referencia para estudios con objetivos análogos en esta u otras universidades.

La memoria está estructurada en tres partes. En la primera se reúne el contexto teórico en el cual se enmarca el concepto de TE y contiene los tres primeros capítulos. En ellos se analizan los fundamentos teóricos que justifican la implantación de sistemas de TE en el aula universitaria y sus principales rasgos distintivos, con la intención de alcanzar una mejor comprensión de las distintas técnicas grupales. Esta comprensión teórica contribuye al desarrollo del clima adecuado para el desarrollo de tareas grupales de clase

La investigación llevada a cabo ha partido de una necesidad inicial, la de adoptar un marco teórico que condujera desde el diseño metodológico hasta la interpretación de los resultados. Así pues, la primera fase consistió en examinar y clasificar la extensa literatura científica en torno a la definición y modelización de la Competencia de Trabajo en Equipo, la mayoría relacionada con el contexto laboral. El resultado fue la adopción de un modelo teórico, que es el que ha guiado este trabajo de investigación y que, sin duda, puede servir para futuros estudios en relación a esta competencia interpersonal.

En la segunda parte, formada por los capítulos cuatro y cinco, se plantea la fundamentación empírica de esta investigación. Se describe el propósito, los objetivos de la misma, y se explica detalladamente el diseño de investigación utilizado. Se detalla la muestra utilizada, los instrumentos utilizados para la recogida de información, las variables consideradas y los procedimientos seguidos en las distintas fases del estudio.

Un profundo estudio de las Memorias de Verificación de los dos títulos y el exhaustivo, y dificultoso, examen de las Guías Docentes de las asignaturas ha conducido a disponer de unas bases de datos en las que se ha reunido información respecto a las competencias de los títulos, y relacionado con los módulos, materias y asignaturas que los componen. A partir de ellas, se ha conseguido establecer los correspondientes perfiles competenciales pretendidos y la incidencia de la competencia de Trabajo en Equipo (en adelante, CTE) a lo largo de los estudios en magisterio. Una vez reconocido el contexto, con sus fortalezas y debilidades, se abordó el estudio cuantitativo de las respuestas del profesorado y del alumnado a una encuesta seleccionada con el fin de aportar luz en relación a la puesta en práctica de diferentes factores del TE.

Y, por último, en el tercer bloque, formado por los capítulos del seis al diez, se analizan y discuten los resultados, y se describen las conclusiones inferidas del estudio. Se presentan los resultados obtenidos en los distintos bloques de contenido relacionándolos con la fundamentación teórica. Por último, se realiza una reflexión final y se plantean propuestas que podrían contribuir a la mejora de la formación en la CTE en los estudiantes durante su paso por los estudios de Grado de la Facultad de Educación de la UZ.



## **Capítulo 1**

### **Las competencias en la educación superior**

“Dímelo y lo olvidaré, muéstramelo y lo recordaré, involúcrame y aprenderé”

Confucio

El objetivo de este apartado es realizar un completo planteamiento teórico y el análisis del estado de la cuestión que se investiga. Se comienza hablando del concepto de competencia y se definen aspectos más significativos de la aplicación en distintos ámbitos de este término. Se realiza el análisis del uso de este término de competencia en educación y se realiza un recorrido por su evolución a través de las referencias teóricas más representativas.

#### **1.1. El significado del término competencia**

José M. Prieto (2000), el prologuista de la edición española del libro de Levy-Leboyer (2003), realiza el análisis etimológico del término competencia, análisis que enriquece incluyendo otras aportaciones, como los significados de los correspondientes vocablos en otras lenguas o las terminologías propias de la Psicología u otras áreas. En su discurso aclara que la palabra competencia procede tanto del verbo *competer* como del verbo *competir*, ambos provenientes del verbo latino *competere*, y muestra su carácter polisémico al identificar hasta seis acepciones del término competencia.

No es, pues, de extrañar que el término competencia sea utilizado en contextos muy diversos, y con diferentes significados, y que, por ello, puede resultar confuso. Esta confusión proviene, en gran medida, de la diferencia que se establece entre el

significado de dicha palabra y el concepto que representa, esto es, el hecho de que en función del ámbito específico donde este término se contextualiza, cambia el referente de interpretación y, por tanto, su significado, que está directamente ligado a la palabra. Así, por ejemplo, encontramos como posibles sinónimos de la palabra competencia en el lenguaje común, y siempre en función del discurso que vamos haciendo, las expresiones: pericia, aptitud o idoneidad.

El concepto de competencia ha sido objeto de amplio estudio y debate, la consecuencia es que son muchas, y muy interesantes, las aportaciones para delimitar su significado. Destacan algunos principios emergentes o ideas clave (Tejada, 2005). El primer principio establece que para definir una competencia es necesario aludir a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que de forma combinada entran en acción para responder a las demandas que una persona ha de afrontar.

Francois Lasnier (2000) considera que una competencia es un saber hacer contextualizado, es decir, un saber que integra y activa las capacidades y habilidades que permiten realizar tareas complejas en una situación profesional concreta y la define en los siguientes términos: “Una competencia es un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común” (Consultado en Cruz, 2003, p. 201).

Philippe Perrenoud, (2004), define la competencia como “la capacidad de movilizar conocimientos de todo tipo para salir al paso de distintas situaciones” (p. 8). Es decir, una competencia hace referencia a la transferencia de los aprendizajes, es decir, a la aplicación de los conocimientos adquiridos y al momento en que la situación requiere que sean aplicados esos conocimientos.

Por tanto, para que en la vida adulta las personas sean competentes, es necesario que posean la capacidad de adaptar los aprendizajes a su vida cotidiana y al trabajo. Una competencia implica por tanto, no solo el saber hacer sino también el saber



ser, es decir, el ser capaz de afrontar adecuadamente un conjunto de tareas y situaciones echando mano de informaciones, procedimientos, métodos, técnicas o incluso de otras competencias. Este primer principio conlleva que la definición de una determinada competencia precise que sean descritas cuáles son las capacidades, las habilidades y las actitudes que la componen. Estas descripciones suelen ir acompañadas de una clasificación o categorización de una competencia, marcando, así, el carácter claramente multidimensional de cualquier competencia.

El segundo principio que aflora en las definiciones del término competencia es que esta se mide en la acción concreta. Se trata por tanto de un saber hacer de alto nivel, que implica acciones como saberse informar, comunicar, anticipar, inventar, adaptarse, negociar, decidir, imaginar, cooperar, improvisar, acoger las diferencias, entre otras (Marco, 2008).

Amparo Escamilla (2008) define el término competencia como: “El saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores, y desarrollado mediante tipos de tareas que permiten una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos contextos” (p. 30).

Así podemos afirmar que el desarrollo de una competencia es un proceso continuo que debe tener en cuenta el alcance de conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades. Más aún, las competencias que se definen dentro del marco educativo tienen que ser evaluables, y por ello, la forma en la que se formulen estas competencias debe permitir la identificación de resultados de aprendizaje que puedan ser observables y mensurables. El que una competencia no sea sólo un mero conjunto de recursos que se poseen, sino que se han de saber utilizar, lleva intrínseco la necesidad de describir cuáles son los comportamientos más eficaces. Si, efectivamente, una competencia se demuestra en la acción, esta ha de ser observable bajo parámetros que revelen la idoneidad de su aplicación.

La tercera idea clave es que el contexto es esencial en la definición del término competencia. Destacamos dos situaciones principales:

- La competencia definida desde el mundo del trabajo. Aquí se concibe como una capacidad que sólo se puede desplegar en una situación de trabajo. Así, por ejemplo, en el Real Decreto 797/1995 del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social se define competencia como “Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuestas a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo” o la definición de la Organización Internacional del Trabajo: “Competencia es la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada” (p. 17412). Se trata, por tanto, de una capacidad, real y demostrada, que sólo se puede desplegar en una situación concreta de trabajo.
- La competencia definida desde el mundo de la educación. “En las escuelas y universidades el concepto parece responder a la misma idea básica que en el mundo laboral, pero se acepta que su demostración se lleve a cabo en situaciones de evaluación educativa” (Blanco, 2009, p. 18).

Finalmente, se desea resaltar que las competencias pueden ser adquiridas, desarrolladas y que su aprendizaje, a través de la experiencia, mejora si se acompaña de un proceso organizado y estratégico.

## **1.2. Aparición y evolución del término competencia dentro del marco educativo**

¿Por qué es necesario formar en competencias? Parece inevitable plantearse esa cuestión, es decir, preguntarse qué ha llevado a la irrupción del término competencia en el ámbito educativo formal. La respuesta a esta pregunta no es un hecho baladí, pues su respuesta puede revelar a los responsables de las acciones educativas cuáles son los enfoques formativos que son necesarios poner en práctica.

Obviamente, han sido muchas las situaciones, las demandas, las voces o las investigaciones que han promovido la inclusión de las competencias como idea principal en los planes de estudios de los sistemas educativos de muchos países de todo el mundo. David McClelland (1973) es citado con frecuencia como el iniciador del movimiento hacia la formación en competencias. Y es así, debido a que este psicólogo demostró que los expedientes académicos y los test de inteligencia no eran datos suficientes, en general, para predecir la capacidad de las personas para desenvolverse adecuadamente en la vida real o en su puesto de trabajo; y adoptó el término competencia para definir la información que faltaba, lo que no era medido. Literalmente dice: *"Yet, neither the tests nor school grades seem to have much power to predict real competence in many life outcomes, aside from the advantages that credentials convey on the individuals concerned"* (p. 9). Se necesitó tiempo para que esas ideas rompedoras fueran calando tanto para la selección de empleados en el mundo laboral como para la formación en el marco de la educación formal o informal.

Desde el mundo laboral se realizaron tentativas de indicar a la sociedad y, en particular, a la comunidad educativa del desfase entre la formación recibida por los graduados y las necesidades para un buen desempeño en el ámbito laboral. A modo de ejemplo, baste indicar que en el área de la Ingeniería, ya en la primera mitad del siglo pasado, se intentaban describir las habilidades "no tradicionales" que debía poseer un ingeniero. Una de esas descripciones fue recogida por W.J. King (1944) en el artículo con el sugerente título de *"The Unwritten Laws of Engineering"*; en el que recomienda a los ingenieros las habilidades que conviene desplegar en relación a la gestión del propio trabajo, al trato con el jefe, a las conversaciones con los socios e incluso a los rasgos personales. En el año 1984, en la conferencia anual de la sociedad europea de ingeniería, Bernard Gordon (1984) expone sus ideas respecto a lo que entiende por un profesional de la Ingeniería. Dice textualmente: *"I propose to define a real (i.e., professional) engineer as one who has attained and continuously enhances technical, communications, and human-relations knowledges, skills, and attitudes, and who contributes effectively to society by*

*theorizing, conceiving, developing, and producing reliable structures and machines of practical and economic value."* (p. 11).

Estas iniciativas son extrapolables a cualquier otra área educativa. Pero hay que esperar a los años 90 del pasado siglo XX para que, de forma sistemática, se abordaran los cambios que el entorno laboral y la sociedad de la información estaban demandando del mundo educativo. Así pues, la utilización del concepto de competencia en todos los niveles del sistema educativo es un fenómeno relativamente reciente. Su identificación y evaluación es, hoy por hoy, el centro de reuniones y el punto de mira de educadores, administradores o políticos. El camino hasta la inclusión de las competencias en los planes de estudios actuales tiene por referentes numerosos documentos. A continuación se pasa a estudiar los más relevantes.

#### **1.2.1. Informe Delors (1996)**

A petición de la UNESCO, fue creada la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors y constituida por personas del mundo de la educación y otras ajenas a este. La finalidad de la Comisión era analizar las tensiones y divergencias que se iban a plantear en la sociedad del siglo XXI y que supondrían cambios culturales, en los estilos de vida o en las estructuras familiares, y proponer soluciones y alternativas para la educación del futuro.

El informe resultante, de espléndido título "La Educación encierra un tesoro", aconseja superar esas tensiones cambiando la visión de la educación, o como dice textualmente: "Eso que proponemos supone transcender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser" (Delors et al., 1996, p. 96).

Este informe propugnaba una educación que desarrolle a la persona desde una educación integral formada por cuatro elementos o pilares, descritos en el capítulo 4: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y convivir y hacer proyectos en común.

### **1.2.2. Proyecto Tuning (2000-2002)**

En el año 2000, un grupo de universidades europeas, coordinado de forma conjunta por la Universidad de Deusto de Bilbao, España, y la Universidad de Groningen en Holanda, remitió a la Comisión Europea el proyecto Tuning, con el fin de “sintonizar” las estructuras educativas de Europa. El proyecto Tuning abordó la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos.

También contribuyó a abrir un debate sobre la naturaleza y la importancia de las competencias específicas de las distintas materias y las competencias genéricas que incluyera a todas las partes interesadas, personal universitario, estudiantes y los empresarios. Concretamente, se señalaron los siguientes objetivos:

Impulsar, a escala europea un alto nivel de convergencia de la educación superior en las cinco, más tarde siete, áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje. Y desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas (González & Wagenaar, 2003, p. 31).

Según el Proyecto Tuning, se entiende por competencia una combinación dinámica de atributos, relacionados con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo demostrable por los estudiantes. Esto es, la capacidad de una persona

para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado (no exclusivamente, en el profesional).

Se realiza una diferenciación entre los resultados académicos y el nivel que se espera que alcance un estudiante en relación al conocimiento, comprensión o capacidad al término de su aprendizaje, lo que se denomina competencias específicas, y competencias genéricas, que representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, habilidades y capacidades y que se adquieren a lo largo de varios cursos (Hué, 2008). Clasifican las competencias genéricas en tres categorías: las competencias instrumentales, las interpersonales y las sistémicas.

Tal vez la conclusión más importante a la que llega este informe es la convicción de que es posible la creación de un espacio europeo de educación superior relacionada con las estructuras educativas. El informe Tuning demuestra que puede lograrse la convergencia dentro del pleno respeto a la diversidad y que puede conducir a una reflexión posterior y a una mejor calidad de la educación superior. Expresa claramente que la única forma fiable de comparar los programas de estudio que ofrecen las instituciones de educación superior es estudiar cuidadosamente los resultados del aprendizaje y las competencias. Al definir los resultados del aprendizaje apropiados, se pueden establecer patrones en lo que respecta al nivel requerido de contenido y el conocimiento teórico y experimental relacionado con cada área de estudio, a las destrezas académicas y de cada área temática y a las competencias genéricas que son comunes en todos los planes de estudio.

### **1.2.3. Proyectos sobre competencias en el contexto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1997-2009)**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE), es una organización internacional compuesta por treinta estados, entre los cuales se encuentra España. La OCDE es uno de los foros mundiales más influyentes, en el que se analizan y establecen orientaciones sobre temas de relevancia internacional como la educación. A finales de 1997, dicha Organización puso en marcha el

proyecto *Definition and Selection of Competences* (en adelante, DeSeCo), realizado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con las evaluaciones internacionales TIMSS, ALL y PISA –siglas del inglés de *Trends in International Mathematics and Science Study, Assessment of Literacy and Language, Programme for International Student Assessment*, respectivamente—. El objetivo de DeSeCo era definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. En el resumen ejecutivo del proyecto se dice que: “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005, p.3)

La investigación llevada a cabo dentro del proyecto DeSeCo propuso una definición del concepto de competencia clave o *key competence* ampliamente aceptada. Las competencias clave se definen como competencias que son fundamentales para satisfacer las demandas importantes y complejas en múltiples ámbitos de la vida, contribuyen a resultados altamente valorados tanto en el plano individual como social y son importantes para todas las personas. Dominique Simone Rychen, de la Oficina Federal de Estadística de Suiza, y T. Scott Murray, de la Agencia Nacional de Estadística de Canadá, autores del capítulo *Conceptual Frameworks for Understanding and Assessing Adult Literacy and Life Skills*, explican el significado de las competencias clave a través de sus tres características:

*Key competencies are defined as individually based competencies that are instrumental for meeting important, complex demands in multiple areas of life, contribute to highly valued outcomes at the individual and societal levels in terms of a successful life and a well-functioning society, and are important to all individuals for coping successfully with complex challenges in multiple areas. (Murray, Clermont y Binkley, 2005, p. 35)*

El informe DeSeCo agrupa las competencias clave en tres categorías. En la Tabla 1 están recogidas esos tres niveles superiores junto con las competencias incluidas en cada uno de ellos.

Tabla 1. Clasificación de las Competencias DeSeCo (OCDE, 2005, p. 9-15)

| Categorías                                    | Competencias   |
|---|--|
| 1. Usar las herramientas de forma interactiva | 1.A. Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos<br>1.B. Uso interactivo del conocimiento y la información.<br>1.C. Uso interactivo de la tecnología                         |
| 2. Interactuar en grupos heterogéneos         | 2.A. Relacionarse bien con otros<br>2.B. Cooperar y trabajar en equipo<br>2.C. Manejar y resolver conflictos   |
| 3. Actuar de manera autónoma                  | 3.A. Actuar dentro del contexto del gran panorama<br>3.B. Formar y conducir planes de vida y proyectos personales<br>3.C. Defender y asegurar derechos, intereses, límites y necesidades |

Estas competencias clave para una buena vida en sociedad y para el éxito económico se dividen en cinco bloques o dimensiones: enfrentarse a la complejidad (saber buscar soluciones idóneas para cada situación); competencias perceptivas (saber sacar lo relevante de cada situación y sensibilidad por el contexto); competencias normativas (saber reflexionar sobre las acciones, tener autocrítica, poseer autonomía y valorar el buen y el mal comportamiento); competencias cooperativas (confiar en los otros, empatía, lealtad, honestidad, etc.) y competencias narrativas (saber contar historias, pensar en el futuro distanciándose de lo inmediato, etc.) (Sobrado y Cortés, 2009). Estas competencias se concretan en competencias para el éxito económico como: habilidades básicas (comprensión lectora, capacidad de razonamiento, realizar operaciones matemáticas), habilidades personales (honestidad, perseverancia, compasión y empatía), comunicación eficaz, saber trabajar en grupo, inteligencia emocional, manejar ordenadores y educación formal significativa.



#### **1.2.4. Recomendación del Parlamento Europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)**

Dentro de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 se establecieron cuáles debían ser las competencias clave para el aprendizaje permanente como instrumento de referencia para velar por que la educación y la formación iniciales ponga a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave para prepararlos para la vida adulta y para que los adultos puedan desarrollar y actualizar dichas competencias a lo largo de su vida. Bajo el marco de referencia europeo, se pretendía potenciar los esfuerzos de los Estados miembros para desarrollar sus sistemas de educación y formación y sentar las bases para establecer las infraestructuras adecuadas para la educación y formación continua y las medidas para garantizar la igualdad de acceso tanto al aprendizaje permanente como al mercado de trabajo.

En este documento, las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. *“Key competences for lifelong learning are a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. They are particularly necessary for personal fulfillment and development, social inclusion, active citizenship and employment.”* (European Parliament y European Council, 2006) Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El marco de referencia establece las ocho competencias clave siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.

7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

Todas estas competencias contribuyen al éxito en la sociedad del conocimiento, algunas de ellas se solapan y entrelazan (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006, p. 13).

#### **1.2.5. Conferencia internacional DECOWE (2009)**

A las reflexiones y propuestas vertidas en los informes antes mencionados, y en los que se fundamenta la necesidad de formar en competencias e incluso se listan las competencias que, a juicio de unos y otros, han de desarrollarse en el entorno educativo, se va añadiendo la necesidad emergente de responder cómo se lleva a cabo la formación en competencias.

Con esta idea de dar algunas respuestas, se organizó en Ljubljana, Eslovenia, del 24 al 26 de Septiembre de 2009, la conferencia internacional "Desarrollo de Competencias en el Mundo del Trabajo y la Educación" (DeCoWE, siglas procedentes de *Development of Competencies in the World of Work and Education*). Esta conferencia fue cofinanciada por la Comisión Europea, dentro del Programa de aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong Learning Programme*, 2007-2013, que continua actualmente en el Programa Erasmus+, 2014-2020). Durante la conferencia DeCoWE, el trabajo se estructuró en torno a las siguientes temáticas relacionadas con la identificación, el reconocimiento, el desarrollo y el uso de las competencias. Pavlin y Judge (2010), editores de las actas de dicha conferencia, estructuran las contribuciones en las siguientes líneas:

- Transición de la educación al mercado laboral (*Transition from higher education to the labour market and early career*).
- Modelos innovadores de enseñanza y aprendizaje y desarrollo de currículos (*Higher education and the supply of competences*).

- Desarrollo de competencias en las organizaciones y con relación a la gestión de RR.HH. y a la gestión del conocimiento (*Development of competences at work*).
- Marcos y clasificaciones del conocimiento y de las cualificaciones, reconocimiento de competencias (*Qualifications systems and methodologies*).
- Permeabilidad entre la Educación y Formación Vocacional y la Educación Superior (*Permeability between Vocational Education and Training & Higher Education*).

### **1.3. Tipos de competencias en los actuales Planes de Estudio de los Títulos Universitarios españoles**

Puesto que a lo largo de esta memoria se alude en numerosas ocasiones a los distintos tipos de competencias, a continuación se realiza un breve resumen de la clasificación y significado de las competencias en el contexto de la educación superior en España.

Como ya se ha visto, hay numerosos enfoques del tema, pero por lo general en el ámbito del EEES hay coincidencia en hablar de:

- Competencias básicas o descriptores de Dublín. Son los que aparecen en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) del Real Decreto 1027/2011. En los artículos 5 al 8 se listan los descriptores genéricos de los cuatro niveles en los que se estructura la educación superior en España (Técnico Superior, Grado, Máster y Doctor). Las competencias básicas, en el caso del nivel de Grado y de Máster, ya aparecían recogidas en el Anexo 1 del Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Competencias específicas. Son cruciales para cualquier título y/o profesión, porque están particularmente relacionadas con el conocimiento concreto de un

área temática, y porque son las que caracterizan como experto o capacitado para un ejercicio profesional determinado (pueden compartirse o coincidir entre varias profesiones, pero de forma limitada).

- Competencias genéricas. Son aquellas competencias de carácter transversal que deberían incluirse en cualquier titulación universitaria por el hecho de ser de nivel universitario. También llamadas competencias transversales.

### **1.3.1. Competencias básicas**

El RD 1393/2007, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en su Anexo I, desarrolla los apartados que deben constar en la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales y determina que, entre los objetivos de cada titulación deben constar, además de las competencias generales y específicas propias del título, una serie de competencias básicas o habilidades que el estudiante debe adquirir a lo largo de su trayectoria académica.

Estas competencias básicas se basan en los Descriptores de Dublín (2004), desarrollados de forma complementaria a Tuning por un grupo internacional de expertos, denominado *Joint Quality Initiative* (JQI). Enuncian de forma genérica las expectativas y habilidades relacionadas con las cualificaciones que representan el fin de cada ciclo de Bolonia y pretenden identificar la naturaleza de la titulación completa sin ser específicos para cada materia o área académica profesional o vocacional.

En el nivel de Grado, estas competencias básicas hacen referencia no sólo a la demostración de conocimiento sobre su área de estudio del estudiante, sino a la aplicación del conocimiento, a la emisión de juicios críticos, transmisión de información y al desarrollo de habilidades para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. En la Tabla 2 están recogidas las seis competencias básicas del título de graduado, el nivel objeto de análisis en esta Memoria.

Tabla 2. Competencias básicas descritas en MECES para el nivel de Grado

| Descriptores   |
|--|
| a) Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento.  |
| b) Poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras. |
| c) Tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio.  |
| d) Ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio.   |
| e) Saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio.  |
| f) Ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no).  |

En el caso del Máster, las competencias básicas a garantizar como mínimo hacen referencia a la aplicación del conocimiento en contextos más amplios, emisión de juicios a partir de información incompleta o limitada que incluya la reflexión, a la habilidad para comunicar conclusiones y a la habilidad para continuar estudiando de manera autónoma.

En el caso del Doctorado, las competencias básicas son la demostración de la comprensión sistemática de un campo de estudio, el dominio de habilidades de investigación, la contribución a través de una investigación original y la demostración de realizar análisis críticos de ideas complejas, de comunicarse dentro

del área académica y de fomentar el avance tecnológico, social o cultural en su contexto académico y profesional.

### **1.3.2. Competencias específicas**

Por competencias específicas se entiende aquellas relacionadas con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son fácilmente transferibles a otros contextos laborales. Y si nos ceñimos al ámbito de la educación superior, son los comportamientos observables que se relacionan directamente con la utilización de conceptos, teorías o habilidades propias de la titulación.

Las competencias específicas son patrimonio de las titulaciones o carreras. Se definen y determinan en función del perfil académico-profesional que reclame la sociedad en que se han de insertar los titulados.

### **1.3.3. Competencias genéricas o transversales**

El concepto de competencias transversales de DeSeCo es en el que se basan Sobrado y Cortés (2009) para definir las como capacidades para responder adecuadamente a las demandas en la ejecución de una actividad laboral mediante habilidades sociales y personales. Es decir, son aquellas capacidades que no son las propiamente técnicas, cognitivas y metodológicas de un determinado puesto de trabajo sino que perduran y potencian los aprendizajes continuados a lo largo de la vida.

El término competencias clave, centrales, transversales o genéricas aparece con frecuencia refiriéndose a competencias generales en la propia documentación oficial del EEES. Dado que la conceptualización del término no es sencilla, al enunciado y definición de las competencias genéricas más relevantes se han dedicado proyectos, instituciones y autores (González y Wagenaar, 2003; Yániz y Villardón, 2006; Blanco, 2009).

El equipo de Sánchez-Elvira (2010) resume estas investigaciones previas diciendo que las competencias genéricas, en la educación superior, son aquellas que:

- Constituyen una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de todas o de la mayoría de las titulaciones.
- Incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes de gran valor para la sociedad del conocimiento.
- Facilitan el desarrollo de una verdadera educación integral, puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano.

Para Blanco (2009), las competencias genéricas son las que se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, por ejemplo, la capacidad para el TE, habilidades para la negociación, planificación, etc. Suponen un “referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar nuestra tarea hacia la formación de una ciudadanía crítica y unos profesionales competentes” (p. 25).

Las competencias genéricas hacen referencia a un orden superior de complejidad mental y además de ser relevantes para el ámbito académico y profesional permiten, también, que la persona desarrolle un mayor bienestar personal al proporcionar más recursos para afrontar mejor las situaciones (Villa, Poblete y García, 2007).

La inclusión de estas competencias en la formación universitaria facilita la formación integral del individuo (Yániz y Villardón, 2006) y mejora la empleabilidad de los titulados puesto que, desde el mundo empresarial, las investigaciones muestran que las empresas contratan a aquellas personas formadas no sólo en competencias técnicas sino también en competencias metodológicas, sociales y humanas, es decir, a aquellos que cuentan con todas las competencias relacionadas con la capacidad de actuación efectiva en situaciones concretas del mundo laboral y de la vida en general.

Entre esas investigaciones de las preferencias del mundo laboral cabe mencionar los proyectos Cheers (Career after High Education: a European Research Study) y, su continuación, Reflex (The Flexible Professional in de Knowledge Society), que fueron financiados por la Unión Europea con el objetivo de analizar la situación de los jóvenes graduados en Europa.

El primero, el proyecto Cheers, fue desarrollado entre 1997 y 2000. Se analizó la situación, en el año 1999, de unos 40.000 graduados en el curso 1994-1995, de once países europeos, entre ellos España, y Japón. La recogida de información se realizó a través de un cuestionario que cubría muchos aspectos, incluyendo preguntas sobre los estudios universitarios realizados, los métodos pedagógicos, el historial laboral, las competencias necesarias para desarrollar las labores del puesto de trabajo, la satisfacción laboral, la satisfacción con los estudios universitarios, etc.

Su sucesor, el proyecto Reflex (2007), fue una iniciativa de un equipo de investigación de diez universidades europeas en el que se analizó la integración profesional de los graduados universitarios de doce países en el curso 1999/2000, a los cinco años de acabar sus estudios. El proyecto tomó como referencia diecinueve competencias genéricas y estudió, entre otros aspectos, el nivel de exigencia por el puesto de trabajo y el de formación recibida en la universidad.

Simultáneamente, en febrero de 2007, fue presentado el estudio “Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad–Empresa”, realizado por el Centro de Alto Rendimiento de Accenture dentro del acuerdo de colaboración entre Universia y Accenture. El objetivo del estudio era identificar las competencias genéricas de mayor impacto profesional en España y señalar las posibles desviaciones entre las percepciones sobre el valor de esas competencias a juicio de los tres agentes implicados: estudiantes, empresas y docentes.



## 1.4. Listados de competencias genéricas

Son numerosas las propuestas de competencias genéricas encontradas en la bibliografía, como las registradas en los proyectos DeSeCo (2005), Reflex (2007) y Tuning (2008), previamente citados, o las formuladas por la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* – AQU (Rodríguez, 2002), o las descritas en el estudio de Villa et al. (2007) sobre la evaluación de competencias genéricas, entre otros. No obstante, el estudio comparativo llevado a cabo por Sánchez-Elvira (2010) muestra que existe un amplio consenso entre los autores en la consideración de las competencias genéricas más relevantes.

A continuación, se despliegan algunos listados de competencias genéricas, resultado de estudios relacionados con las necesidades observadas en el mercado laboral. Se dedica un apartado diferenciado a la lista construida en el proyecto Tuning, dada su relevancia en la educación superior en España.

### 1.4.1. Las competencias genéricas en los estudios de inserción laboral

Se detallan a continuación las competencias genéricas consideradas en tres proyectos:

- El Proyecto Reflex, cuyo resumen ejecutivo fue publicado por la ANECA-CEGES en 2007.
- El Proyecto Universia-Accenture, cuyo informe fue presentado en 2007.
- El catálogo editado por la Cátedra de Inserción Profesional – Caja Rural de Salamanca, de la Universidad de Salamanca, en 2013 (Pita y Pizarro, 2013).

La característica común a todos ellos es que su objetivo es tratar las capacidades profesionales desde el punto de vista laboral, es decir, las que tienen relevancia en el desempeño del puesto de trabajo de un graduado. En los dos primeros se identifica el nivel de importancia de las competencias genéricas consideradas, a

través de encuestas a graduados, docentes y empleadores, y, en el tercero, se realiza un interesante trabajo para definir su significado, delimitar sus características y establecer el perfil profesional que más la demanda.

El Proyecto Reflex (2007), como ya se ha indicado, centró su estudio de la relevancia de las competencias genéricas en el puesto de trabajo en las diecinueve que están listadas en la Tabla 3.

Tabla 3. Listado de competencias genéricas consideradas en el proyecto Reflex

---

**Informe Reflex (ANECA-CEGES, 2007)**

1. Dominio de su área o disciplina
  2. Conocimientos de otras áreas o disciplinas
  3. Pensamiento analítico
  4. Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos
  5. Capacidad para negociar de forma eficaz
  6. Capacidad para rendir bajo presión
  7. Capacidad para detectar nuevas oportunidades
  8. Capacidad para coordinar actividades
  9. Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva
  10. Capacidad para trabajar en equipo
  11. Capacidad para movilizar las capacidades de otros
  12. Capacidad para hacerse entender
  13. Capacidad para hacer valer tu autoridad
  14. Capacidad para utilizar herramientas informáticas
  15. Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones
  16. Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas
  17. Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes
  18. Capacidad para redactar informes o documentos
  19. Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros
- 

En el informe ejecutivo “El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento” (ANECA-CEGES, 2007) se exponen los resultados respecto al nivel de exigencia de las competencias por el puesto de trabajo, en opinión de los graduados. La Figura 1, extraída del mencionado texto (p. 43), recoge los resultados al respecto. Además de

observarse la relevancia, a juicio de los egresados, de cada una de esas diecinueve competencias, destaca un hecho que en el propio informe se expresa en los siguientes términos: “...las competencias requeridas por el mercado laboral de los distintos países europeos son muy semejantes. .... Este es un hecho relevante que muestra cómo los mercados laborales se han unificado mucho antes que los propios sistemas educativos” (ANECA-CEGES, 2007, p. 43).

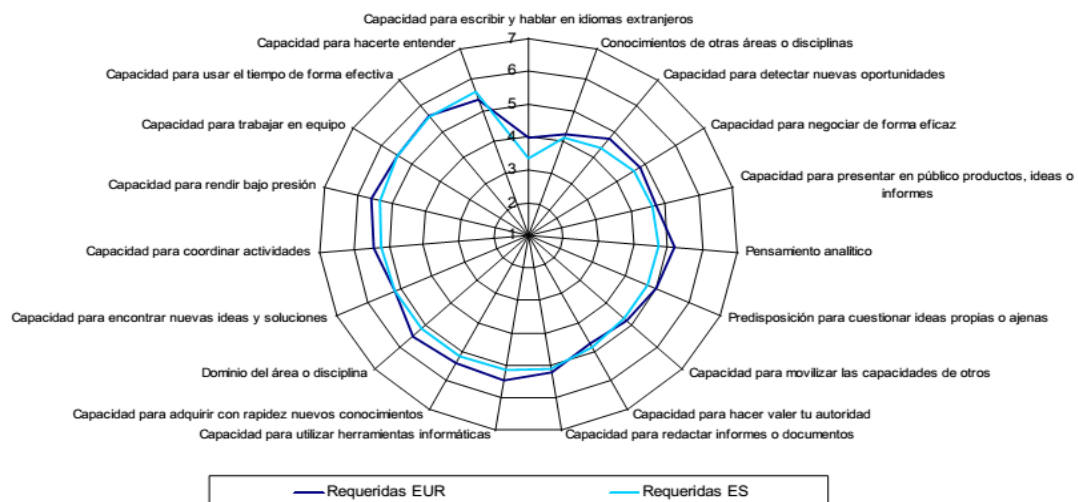


Figura 1. Comparativa de las competencias requeridas por el puesto de trabajo, en Europa y España.  
Fuente: ANECA-CEGES, (2007), Proyecto REFLEX - El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento (p. 43).

Del mismo modo, el informe revela que: “existen grandes coincidencias entre los titulados de las diferentes ramas de conocimiento a la hora de señalar las competencias consideradas como más necesarias para el desempeño del puesto de trabajo” (ANECA-CEGES, 2007, p. 51). Lo cual confirma la idea de una competencia genérica en cuanto a las capacidades transversales que son necesarias poner en juego para el desempeño del trabajo de un titulado universitario en general.

Por otro lado, en el trabajo de investigación realizado por el Centro de Alto Rendimiento de Accenture en colaboración con Universia, se realizó un estudio cualitativo inicial que condujo a la obtención de “un glosario reducido de dieciséis competencias sobre las que los diferentes grupos alcanzaron el consenso en cuanto a su relevancia y formulación para su posterior consulta en el análisis cuantitativo” (Universia y Accenture, 2007, p.12), disponibles en la Tabla 4.

Tabla 4. Listado de competencias genéricas resultantes del estudio Universia-Accenture

---

**Informe Accenture (Universia y Accenture, 2007)**

1. Capacidad de organizar y planificar, saber administrar el tiempo.
  2. Capacidad para trabajar bajo presión.
  3. Buena expresión oral y escrita en la propia lengua.
  4. Conocimiento de una segunda lengua (diferente a las lenguas oficiales en cada comunidad autónoma).
  5. Manejo del ordenador.
  6. Habilidad para trabajar de forma autónoma y tomar decisiones.
  7. Capacidad de análisis, crítica y síntesis.
  8. Habilidades interpersonales, saber relacionarse con otros.
  9. Curiosidad, habilidades de búsqueda y gestión de información.
  10. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, flexibilidad.
  11. Capacidad para generar nuevas ideas, creatividad e innovación.
  12. Potencial de liderazgo, capacidad para influir y motivar a otros.
  13. Iniciativa y espíritu emprendedor.
  14. Preocupación por la calidad, por hacer las cosas bien.
  15. Capacidad de negociación, saber convencer y aceptar otros puntos de vista.
  16. Motivación, entusiasmo, ganas de aprender.
- 

En el informe Universia-Accenture (2007) se presenta el nivel de relevancia de cada una de las dieciséis competencias consideradas importantes para la empleabilidad de los egresados, en opinión de los tres sectores encuestados: los docentes, las empresas y los egresados.

La Figura 2, que ha sido extraída del texto de presentación final de resultados (Universia y Accenture, 2007, p.102), permite apreciar la gran coincidencia entre los docentes y las empresas en sus valoraciones del nivel requerido de cada una de las competencias. Sin embargo, los egresados las juzgan, en general, de menor valor, a excepción de “Orientación a la calidad”, “Organizar y planificar” y “Trabajar bajo presión”. Destaca el poco valor concedido por los egresados a la competencia en “Idiomas”.

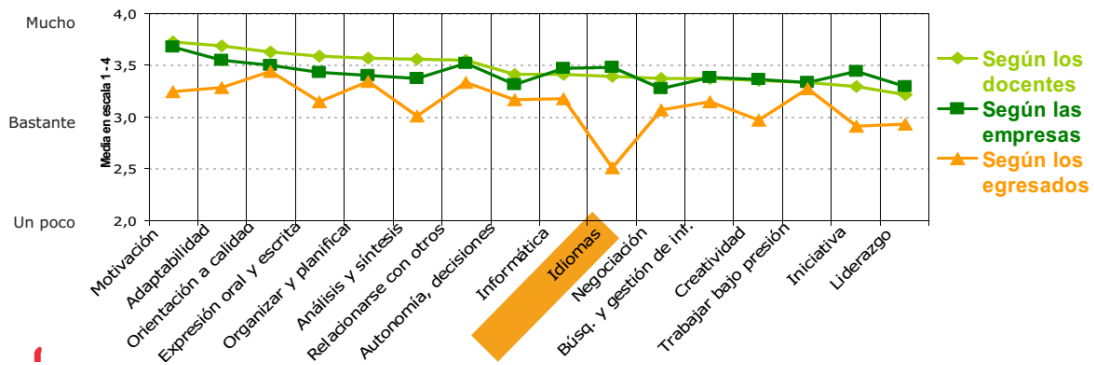


Figura 2. Competencias importantes para la empleabilidad de los egresados según el informe de Accenture

Por último, se menciona el catálogo de competencias genéricas editado por la Cátedra de Inserción Profesional – Caja Rural de Salamanca, de la Universidad de Salamanca en 2013. Su elaboración fue encargada a profesionales de diversas áreas y sectores y fue coordinado por el Servicio de Inserción Profesional, Prácticas y Empleo.

Este catálogo está compuesto de las dieciocho competencias que, según sus estimaciones, son demandadas por las organizaciones. Puede consultarse la relación de esas competencias en la Tabla 5. La ficha de cada una de esas competencias contiene una definición, sus características o niveles de comportamiento asociados, el perfil profesional relacionado con ella y una bibliografía (Pita y Pizarro, 2013).

Tabla 5. Listado de competencias genéricas del estudio de la Universidad de Salamanca

**Universidad de Salamanca (Pita y Pizarro, 2013)**

1. Conciencia de uno mismo.
2. Análisis, Síntesis y Crítica.
3. Organización y Planificación.
4. Habilidades de Comunicación.
5. Responsabilidad y Perseverancia.
6. Toma de Decisiones.
7. Orientación a Clientes.
8. Trabajo en Equipo y Cooperación.
9. Capacidad de Aprendizaje y Adaptación.

---

**Universidad de Salamanca (Pita y Pizarro, 2013)**

---

10. Flexibilidad y Orientación al Cambio.
  11. Motivación por el Logro.
  12. Compromiso con la Organización.
  13. Capacidad para Trabajar bajo Presión.
  14. Resolución de Conflictos y Técnicas de Negociación.
  15. Búsqueda de la Excelencia.
  16. Innovación.
  17. Emprendimiento.
  18. Liderazgo.
- 

#### **1.4.2. Las competencias genéricas en el proyecto Tuning**

En los listados anteriores, aparecidos tras la publicación del informe de la fase 1 del proyecto Tuning, se hace una selección, otras veces un cambio en el enunciado y, en ocasiones, una agregación de las competencias genéricas descritas por González y Wagenaar (2003), editores de dicho informe. Únicamente Pita y Pizarro (2013), editoras del catálogo de competencias genéricas de la Universidad Salamanca, añaden tres no incluidas en el proyecto Tuning: Conciencia de uno mismo, Responsabilidad y Perseverancia, y Compromiso con la Organización.

Es, pues, indudable la influencia de los resultados del proyecto Tuning en cuanto a la definición, recopilación y categorización de las competencias genéricas de relevancia para la educación superior. No sólo ha repercutido en los estudios realizados sobre la relevancia de ese tipo de competencias en la contratación por las empresas y organizaciones, sino que ha sido el punto de referencia para la creación de los mapas de competencias, establecidos por algunas Universidades, Facultades o Centros, y para la selección de competencias a desarrollar en los títulos oficiales que se imparten en las universidades españolas.

En la Tabla 6 están dispuestas las competencias transversales propuestas por el proyecto Tuning, clasificadas en tres categorías:

- Competencias instrumentales. Son aquellas que tienen un carácter de herramienta, una función instrumental. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas en manipular ideas y el entorno en el que se desenvuelven las personas, habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.
- Competencias interpersonales. Son habilidades personales e interpersonales y se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.
- Competencias sistémicas. Suponen destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base de las competencias sistémicas.

Además del listado de competencias genéricas, el informe del proyecto Tuning presenta muchos y muy variados resultados de la encuesta respondida por los graduados, empleadores y académicos. Una muy interesante conclusión del estudio queda expuesta en la clasificación de la importancia de los treinta ítems, combinando la opinión de los graduados y los empleadores: los investigadores consiguen una clasificación de las competencias en dieciocho niveles de relevancia, que están incluidos, entre paréntesis, tras cada una de ellas en la Tabla 6.

Tabla 6. Clasificación de las treinta competencias genéricas seleccionadas en el proyecto Tuning  
Fuente: González, J., y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe.

| <b>Categoría</b>       | <b>Competencias</b>   |
|------------------------|---|
| <i>Instrumentales</i>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad de análisis y síntesis. (1)</li> <li>2. Capacidad de organización y planificación. (6)</li> <li>3. Conocimientos generales básicos. (12)</li> <li>4. Conocimientos básicos de la profesión (12)</li> <li>5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua. (6)</li> <li>6. Conocimiento de una segunda lengua. (14)</li> <li>7. Habilidades básicas de manejo del ordenador. (8)</li> <li>8. Habilidades de gestión de la información (habilidades para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas). (4)</li> <li>9. Resolución de problemas. (1)</li> <li>10. Toma de decisiones. (9)</li> </ol>                    |
| <i>Interpersonales</i> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad crítica y autocrítica. (10)</li> <li><b>2. Trabajo en equipo. (5)</b></li> <li>3. Habilidades interpersonales. (6)</li> <li>4. Capacidad de trabajo en equipo interdisciplinar. (11)</li> <li>5. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. (12)</li> <li>6. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. (17)</li> <li>7. Habilidad de trabajar en un contexto internacional. (16)</li> <li>8. Compromiso ético. (13)</li> </ol>   |
| <i>Sistémicas</i>      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. (2)</li> <li>2. Habilidades de investigación. (15)</li> <li>3. Capacidad de aprender. (1)</li> <li>4. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. (3)</li> <li>5. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). (7)</li> <li>6. Liderazgo. (15)</li> <li>7. Conocimiento de cultura y costumbres de otros países. (18)</li> <li>8. Habilidad para trabajar de forma autónoma. (4)</li> <li>9. Diseño y gestión de proyectos. (14)</li> <li>10. Iniciativa y espíritu emprendedor. (11)</li> <li>11. Preocupación por la calidad. (3)</li> <li>12. Motivación de logro (6)</li> </ol> |



### **1.5. Las competencias en el proceso de verificación de los Planes de Estudio de los Títulos oficiales**

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España, recoge que los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos oficiales serán verificados por el Consejo de Universidades y que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) será la encargada de establecer los protocolos de verificación para evaluar dichos planes. En él se refleja que la finalidad principal de los estudios de Grado es la preparación profesional, y no la preparación académica, y se otorga más importancia dentro de la nueva concepción universitaria a las competencias orientadas a la preparación para el ejercicio de las actividades de carácter profesional.

Para valorar cómo las competencias se introducen dentro de estos planes de estudio, es interesante revisar el Proyecto ANECA de Diseño de las Titulaciones que requiere responder a varios puntos (ANECA, 2007).

Los tres primeros se refieren al análisis de la situación de los estudios correspondientes o afines en Europa, al modelo de estudios europeos seleccionado y beneficios directos que aportará a los objetivos del título la armonización que se propone, y al número de plazas ofertadas en cada Universidad para el título objeto de la propuesta.

Una vez cumplimentados los tres puntos primeros, la verificación del título dedica los tres siguientes a la definición laboral y profesional del título. Para ello, solicita los estudios realizados de inserción laboral para pasar, seguidamente, a enumerar los principales perfiles profesionales de los titulados en estos estudios. Es decir, la ANECA señala que los títulos de Grado deben comenzar por conocer la demanda laboral en el sector y por la definición de los perfiles reales y actuales, que estos estudios han permitido y van a permitir encontrar empleo en un futuro próximo.

Según esta agencia estatal, son las competencias genéricas o transversales de los titulados universitarios, y por tanto los perfiles profesionales, los que deben orientar la definición de los contenidos de los nuevos títulos universitarios. Y para ello, como sexto punto del documento, solicita valorar la importancia de cada una de las competencias transversales (genéricas) en relación con los perfiles profesionales definidos anteriormente, según el esquema que sigue el modelo del proyecto Tuning.

El punto séptimo del informe pide enumerar las competencias específicas de formación disciplinar y profesional del ámbito de estudio con relación a los perfiles profesionales. Los puntos octavo, noveno y décimo del documento referido piden, a partir de los apartados anteriores, clasificar las competencias transversales (genéricas) y las específicas en relación con los perfiles profesionales; documentar apropiadamente mediante informes, encuestas o cualquier otro medio, la valoración de las competencias señaladas por parte del colegio profesional, asociación u otro tipo de institución, y contrastar, también mediante informes, encuestas o cualquier otro documento significativo, dichas competencias con la experiencia académica y profesional de los titulados en la referida descripción.

Después de todo este recorrido, la ANECA pide definir los objetivos del título, su estructura, los contenidos (comunes obligatorios, instrumentales obligatorios y optativos) y el porcentaje de contenidos propios de la Universidad sobre el total del título. Para finalizar demanda la distribución, en horas de trabajo del estudiante, de los diferentes contenidos del apartado anterior y la correspondiente asignación de créditos europeos. Esto da idea de que los nuevos títulos universitarios de Grado suponen que las diferentes Comisiones nombradas en las distintas Universidades para su confección, deben centrarse en la realidad económica, laboral, social y cultural, y se aprecia por la importancia otorgada a los perfiles profesionales como impulsores de los contenidos, y a las competencias específicas y transversales como los verdaderos contenidos de los títulos de Grado.

## **1.6. La formación en el desarrollo de competencias**

La implantación del EEES ha supuesto un reto para la modernización de las Universidades de los cuarenta y siete países que, hasta la actualidad se han unido a este proyecto de convergencia, cuya fecha de no retorno era el 2010. Este proceso de cambio no solo pretendía transformar la estructura interna, procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también la estructura externa.

Uno de los cambios más sustanciales era, como se ha visto, la incorporación de las competencias en los planes de estudio, lo que ha supuesto, por tanto, un ajuste del proceso de enseñanza–aprendizaje a nuevos modelos que permitan su desarrollo en los estudiantes. Además, como se indica en el Real Decreto de Ordenación de Enseñanzas Oficiales, estas competencias no sólo tienen que ser incluidas en los planes de estudio sino que además deben ser evaluadas, lo que ha supuesto un reto a la hora de valorar su grado de adquisición a lo largo de la formación del alumnado. Para ayudar a los docentes en la comprensión y selección de recursos para llevar a cabo una labor eficaz en la trasmisión de las competencias genéricas son numerosas las iniciativas puestas en marcha, como el proyecto Tuning o la propuesta de la Agencia Catalana de la Calidad (AQU) o los trabajos de Villa et al. (2007) o Blanco (2009).

Como afirma en su trabajo el equipo de Mario de Miguel (2005), “el crecimiento continuo de las características subyacentes a las competencias establecidas en el perfil de una titulación requiere colocar al estudiante ante diversas situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión” (p. 25). Y es que, como se deduce de las definiciones vistas de competencias en apartados anteriores, aunque una persona disponga de una competencia en una situación dada, si la confrontación con el ejercicio real no se produce, la competencia no es perceptible o no se pone a prueba. Sólo existe la competencia si se vincula a un objeto o una situación. En este sentido, un estudiante, aun cuando posea un determinado conocimiento o ya ha realizado determinada actividad, hasta

que no se enfrente a una situación académica o profesional determinada no revelará su nivel de competencia. De lo que se concluye que:

... para que se produzca un crecimiento del estudiante en las competencias establecidas en el perfil de una titulación, no basta con formarle en determinados conocimientos, habilidades y promover en él/ella determinadas actitudes o valores, es necesario además, favorecer el crecimiento continuo de esas características subyacentes a sus competencias. Para ello, debe colocarse al estudiante ante diversas situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión. (De Miguel et al., 2006, p. 25)

Por su parte, como ya se ha indicado, el Proyecto Tuning hace una distinción entre competencias específicas y genéricas, pero dado que el crecimiento real en las competencias de una titulación del estudiante se produce con la integración de actuaciones en los dos tipos de competencias, es importante por tanto plantear actuaciones formativas dirigidas a movilizar todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Para conseguirlo, es necesario utilizar diferentes modalidades y metodologías de enseñanza y plantear actividades docentes apoyadas en diferentes métodos, la lección, la resolución de problemas, el estudio de casos, el método de proyectos, el aprendizaje cooperativo (De Miguel et al., 2005).

Tradicionalmente, el modelo de enseñanza–aprendizaje en la universidad estaba centrado en el trabajo individual, de modo que la incorporación de competencias de TE, y con diversos roles, es quizá uno de los mayores retos en la implantación de los nuevos Grados.

## **Capítulo 2**

### **La competencia genérica de Trabajo en Equipo en la educación superior**

Proverbio africano:  
“Si quieres ir rápido, ve solo. Si quieres llegar lejos, ve acompañado”

En este capítulo se centra la atención en la competencia genérica, e interpersonal, de TE. Se exponen las ideas contenidas en los diversos estudios y las dificultades encontradas para adoptar una definición clara y precisa de los conocimientos, habilidades y actitudes que la componen. Se incluye un marco teórico en el que se puede basar el diseño formativo y evaluativo de la CTE. La formulación de un marco teórico de la competencia es la base en la que se ha de sustentar el estudio de cómo ha sido introducida en los objetivos formativos de los planes de estudio de los actuales grados de la UZ y de cuáles están siendo los logros.

Al revisar la literatura científica en torno a la competencia TE se advierten tres aproximaciones:

- El estudio y análisis de los conocimientos, habilidades y actitudes que definen la CTE. A veces, se agrupan en categorías llamadas dimensiones de la competencia.
- El estudio del desarrollo del trabajo del equipo, es decir, las fases o etapas que desarrolla un equipo de trabajo desde su constitución hasta la finalización de la tarea.
- La búsqueda de modelos que permitan estudiar y explicar las características de los equipos eficaces.

A ello hay que añadir que el tipo de equipo y el tipo de tarea son aspectos muy importantes para modular el grado de influencia de los múltiples aspectos que pueden incidir en la forma de actuar y en la eficacia de un equipo de trabajo.

También hay que tener en cuenta que la mayoría de las investigaciones se han dedicado a dar respuesta a las preguntas que surgen desde el mundo laboral, dada la creciente importancia del TE. En el ámbito académico los cambios son lentos, por lo que se necesitan investigaciones y experiencias sobre cómo formar en competencias, en particular, en la CTE. Por ello, una parte de las investigaciones referenciadas a continuación, aun habiéndose realizado desde el ámbito académico, abordan el estudio del TE en el contexto de las organizaciones laborales.

## **2.1. El marco teórico de la competencia de Trabajo en Equipo**

La formación de la CTE necesita, como cualquier conocimiento, de un marco teórico, de un desarrollo conceptual, que guíe al formador sobre lo que se ha de enseñar-aprender y, por tanto, de lo que ha de evaluar y acreditar. También es cierto que, aún en el caso de existir un cuerpo teórico aceptado por la comunidad científica, el formador necesita, a veces, adaptar el modelo teórico al contexto formativo en el que específicamente se va a aplicar.

En una primera aproximación, destacan dos asuntos acerca de la CTE:

- La investigación del TE se ha dirigido esencialmente al ámbito laboral. En efecto, el TE es un asunto que ha sido objeto de interés en el ámbito de la gestión de recursos humanos de las empresas, de instituciones y organizaciones, cuyo éxito depende en gran medida de los equipos de trabajo que configuren. Es por ello que existe una vasta literatura científica dedicada a definir la CTE, a mostrar el valor de las habilidades que la componen en la consecución con eficacia del trabajo del equipo y a asesorar a los departamentos de recursos humanos sobre los métodos para verificar la posesión de habilidades para el trabajo cooperativo. Son muchas las revistas que han acogido los resultados de las

investigaciones; como, por ejemplo, *Journal of Management*, *Small Group Research*, *Management Science* o *The Journal of Applied Behavioral Science*. No obstante, en los últimos años está recibiendo también una intensa atención desde el mundo de la educación.

- No hay un consenso o definición unánimemente aceptada sobre el TE, ni sobre las habilidades que conforman la CTE. Las causas de esta falta de consenso pueden encontrarse en la complejidad de esta competencia y, también, en la diversidad de contextos a los que intenta servir la propia definición.

En un análisis preliminar de la definición de la CTE se tomó como punto de referencia inicial el muy reputado trabajo de Stevens y Campion (1994), en el que los autores dirigen el foco de atención hacia las habilidades del individuo para el TE, prescindiendo de las teorías sobre el grupo o la organización en la que se desarrolla el trabajo. Además declaran que, en su clasificación de esas habilidades, se prescinde de los rasgos de personalidad o de las capacidades técnicas, para desempeñar cierto trabajo, de los individuos que integran el equipo. Desde luego, estos supuestos son los que más se acomodan para describir una competencia de carácter genérico que ha de ser objeto de formación en diferentes grados de distintas ramas de conocimiento.

De la ingente cantidad de contribuciones publicadas posteriormente sobre las habilidades individuales en el TE, destacan las revisiones de Rousseau, Aubé y Savoie (2006) y Mathieu, Maynard, Rapp y Gilson (2008). Los primeros enfatizan su interés en la definición y estructuración de los comportamientos en el TE. Son los aspectos que, junto con las capacidades cognitivas y los rasgos de personalidad, operan conjuntamente en el proceso de generación de los resultados del equipo. Precisamente el proceso es la segunda parte del esquema *input-process-outcome* (IPO), en el que se basa la revisión realizada por Mathieu et al. (2008) con el fin de estructurar los aspectos que pueden incidir en la eficacia del trabajo de un equipo. Su extenso artículo recoge muy diversas contribuciones en la década de 1997 a 2007.

La conclusión de esta revisión preliminar ha sido reveladora en relación a la necesidad de establecer claves de búsqueda y de generación de un modelo teórico operativo en la formación universitaria. Dichas claves deberían tener en cuenta que la formación está dirigida a los comportamientos en el TE, que esos comportamientos o habilidades necesitan información y práctica, y que, en consecuencia, conviene parcelar y temporalizar. En base a ellos, Lerís, Fidalgo y Sein-Echaluce (2014 y 2012) proponen un modelo integral para la formación del TE. Pero también han de tenerse en cuenta los condicionantes del contexto, desde los marcados por la propia organización hasta las características de los individuos que integran el equipo.

También durante la revisión inicial se han encontrado estudios acerca de la CTE: sobre su definición y categorización (Torrelles, Coidura, Isus, Carrera, París y Cela, 2011), sobre mecanismos para la detección de problemas de funcionamiento en los grupos (Cano, Lidón y Rebollar, 2009), sobre su evaluación (Cano, Lidón, Rebollar, París, Sáenz y Gimeno, 2008; Cano, Lidón y Rebollar, 2010; Amengual, 2009) o sobre experiencias realizadas en distintos ámbitos (Vergara, 2012; Cano, Lidón, Rebollar, Román y Sáenz, 2006; Sáenz, 2004). Los trabajos revisados muestran la incipiente puesta en práctica del desarrollo de la CTE en distintos ámbitos de los estudios universitarios y han servido como punto de partida para realizar una investigación sistemática para localizar estudios teóricos y empíricos que contengan marcos teóricos de los comportamientos en el TE.

Por todo ello, esta primera fase de la investigación consiste en una revisión de la literatura relativa a la definición de la competencia TE y en la adopción de un modelo conceptual operativo y útil en el contexto de la educación superior. Para desarrollar la literatura encontrada sobre los modelos de la CTE, se realiza una clasificación de los modelos encontrados en relación a tres aspectos:

- Las dimensiones de la competencia de trabajo en equipo.



- Las fases por las que atraviesa el equipo en función de los comportamientos e interacciones entre sus integrantes.
- Los aspectos que permiten medir la eficacia en los equipos de trabajo.

Previamente a la conceptualización de la competencia de Trabajo en Equipo se desarrollan los conceptos de Equipo y de Trabajo en Equipo.

### **2.1.1. El concepto de Equipo**

Aunque se reconoce por consenso la prevalencia de equipos en la sociedad, como se refleja en el análisis previo, la literatura de investigación refleja escaso acuerdo relativo a la definición de equipo y a la de los componentes de los equipos. La diferencia en las distintas definiciones se debe, en parte, a la diversidad de tipos de equipo. Hay equipos con una gran variedad de propósitos (de aprendizaje, de producción de un producto, de solución de problemas), de formas (virtuales, localizados), de tamaños o de longevidad (Cohen y Bailey, 1997). Además, también son numerosas las investigaciones que profundizan en las diferencias entre grupos y equipos (Johnson y Johnson, 1994; González, Silva y Cornejo, 1996; Katzenbach, 2000), dada la dificultad que tiene establecer la frontera entre estos conceptos a efectos prácticos.

La definición de grupo de Schäfers (1984) señala el grupo como “un determinado número de individuos que, para lograr un objetivo común, se implican durante cierto tiempo en un proceso de comunicación e interacción y desarrollan un sentimiento de solidaridad” (Consultada en Poblete y García, 2004). Similares son otras definiciones encontradas como la de Wexley y Yukl (1990), para quienes en un grupo interactúan regularmente una colección de personas durante un periodo y se perciben como mutuamente dependientes respecto del cumplimiento de unas metas comunes. Se percibe el grupo como un conjunto de individuos que interactúan de forma dependiente, buscando cubrir necesidades que de forma

individual no podrían satisfacer, desarrollando unos valores y generando un sistema para lograr su objetivo.

A partir de este concepto se puede asegurar que un grupo no es un equipo aunque siempre un equipo es un grupo. En principio, se forma un equipo cuando es necesaria la realización de una tarea común para conseguir un resultado, realizar un proceso o un trabajo para el que se necesitan las habilidades de cada uno de los miembros del equipo. En Poblete y García (2004) hay un apartado dedicado a diferenciar “Grupos y Equipos” y aseguran que en los equipos un número reducido de personas, llevan a cabo procedimientos consensuados y aceptados, siendo flexibles en la asunción de roles. “Los aspectos afectivos, la comunicación, la confianza, el estímulo mutuo, la consideración, hacen que las relaciones interpersonales sean especialmente cálidas en los equipos” (Poblete y García, 2004) y consideran el rol del líder fundamental a la hora de coordinar, motivar y tomar decisiones. De este estudio se deduce por tanto que, un equipo es un número reducido de personas organizado y orientado hacia la consecución de una meta común, que adoptan e intercambian roles con flexibilidad y disponen de habilidades para realizar sus tareas en un clima de respeto y confianza. “El equipo, a diferencia de un grupo, implica la formación dinámica de sus integrantes centrados en una actividad común y en el logro de objetivos y satisfacciones personales, lo cual favorece una auténtica relación interpersonal” (Poblete y García, 2004).

En un intento de extraer las características clave de los equipos y desarrollar una definición de trabajo de equipo, Baker, Horvath, Campion, Offermann y Salas (2005), en su capítulo del libro editado por Murray, Clermont y Binkley, (2005), tras revisar varias citas y definiciones (Dyer, 1984; Guzzo y Shea, 1992; Mohrman, Cohen, y Mohrman, 1995; Salas, Dickinson, Converse y Tannenbaum, 1992) concretaron en cuatro las características de un equipo de trabajo:

- Está formado por dos o más personas.
- Comparten un objetivo o varios objetivos comunes.

- Realizan una tarea de forma interdependiente.
- Uno o varios resultados productivos deseados.

Estas características sirven como la base para el desarrollo de la definición siguiente:

- “Un equipo se compone de dos o más individuos que deben interactuar para lograr uno o varios objetivos comunes que se dirigen hacia la realización de uno o varios resultados productivos” (Baker et. al, 2005, p. 235).

Los rasgos característicos de esta definición también aparecen en otras de las definiciones encontradas.

- Un equipo es un sistema social abierto y complejo, “que debe realizar una serie de funciones, interdependientes sobre actividades y proyectos concurrentes en ocasiones y que interrelacionan con otros sistemas del entorno” (Tannenbaum, Berard y Salas, 1992, consultado en Poblete y García, 2004).
- “Un equipo es un grupo formal que tiene como función llevar a cabo un trabajo específico y bien definido, en un lugar concreto, en donde las relaciones entre sus miembros están establecidas por la organización.” (Savoir, 1993; consultada en Ros, 2006, p. 70)
- “Un equipo es el conjunto de dos o más individuos que deben interactuar y adaptarse a objetivos específicos, compartidos y valorados” (Salas y Cannon-Bowers, 2000, p. 313).

Salas y Cannon-Bowers (2000) atribuyen a la interdependencia en las tareas a realizar por los miembros del equipo, como uno de los factores que permiten diferenciar los equipos de los grupos. Otros factores que los hacen diferentes son su estructura, los roles que se definen, la necesidad de retroalimentación o el desarrollo de los objetivos comunes, características que vuelven a coincidir con las

mencionadas por Baker et al. (2005). Una nueva característica de los equipos que se incorpora en la siguiente definición es la de sinergia entre los miembros del equipo:

Un equipo es un grupo que adicionalmente obtiene un efecto de sinergia positiva. Esta sinergia implica que las personas trabajan juntas y coordinadamente, utilizando sus recursos de manera racional y humana, de la que se producirán resultados muy superiores a los esperados de la simple suma de las aportaciones individuales. (Martínez, 1998; consultado en Ros, 2006 p.71)

Para Ros (2006, p.71), la sinergia es el elemento diferencial entre un trabajo de grupo y un trabajo de equipo, pues mientras que de los primeros se espera el resultado de las aportaciones individuales de sus miembros en el segundo es posible obtener un total superior a la suma de sus partes.

Vemos que los distintos aspectos implicados en la definición de equipo proporcionan una visión preliminar de la naturaleza del TE, que recogerá aspectos clave como: las características de las tareas interdependientes, los objetivos compartidos que implican a los miembros del equipo y las decisiones colectivas a tomar sobre las metas del equipo y el trabajo cooperativo (coordinación) para lograr estos objetivos.

Partiendo de las múltiples definiciones encontradas de los equipos, y de las características que deben reunir, se define el concepto de equipo de trabajo como un conjunto de personas que interactúan de una forma determinada para conseguir un objetivo común, para cuyo logro se organizan, estableciendo unas normas de funcionamiento. De este modo, basándose en una adecuada colaboración y cooperación entre los miembros del equipo, estos equipos aumentan la productividad (Ellis, Bell, Ployhart, Hollenbeck y Ilgen, 2005), respondiendo a las demandas y retos de la sociedad actual.

### 2.1.2. El Trabajo en Equipo

Puntualizamos ahora que equipo de trabajo no es lo mismo que trabajar en equipo, puesto que en el primer caso nos referimos a una unidad específica para un trabajo concreto, mientras que en el segundo caso nos referimos al propio proceso, a la acción. “Trabajar en equipo, es un estilo de realizar una actividad, en el que se privilegia la interdependencia activa, consciente y responsable de sus miembros, lo cual les integra en asumir la misión del equipo como propia” (Ros, 2006, p. 75).

Al igual que ocurre con la bibliografía encontrada sobre los equipos, también son múltiples los estudios encontrados sobre este concepto de TE, objeto de esta investigación. A continuación, y para centrar el estudio, nos fijaremos especialmente en los aspectos del TE dentro del ámbito de la educación.

En multitud de contextos podemos encontrar la conocida frase de Andrew Carnegie que resume y destaca muy bien las virtudes del TE: “El trabajo en equipo es la habilidad de trabajar juntos hacia una visión común. Es el combustible que le permite a la gente común obtener resultados poco comunes.” Pero para obtener estos resultados debe existir una estrecha colaboración entre las personas del equipo para que no se limiten a la mera realización de trabajo en grupo, que no es sinónimo de trabajo en equipo. Dentro del ámbito educativo, el término trabajo en grupo con frecuencia hace referencia a técnicas o metodologías de enseñanza-aprendizaje que, en realidad, pueden tener pocas cosas en común. Es bastante equívoco ya que, por un lado, es muy general y, por otro, pone el énfasis en lo puramente instrumental (la existencia de un grupo que trabaja) mientras obvia el elemento fundamental que dota de valor añadido a esta estrategia: qué hacen y cómo trabajan los miembros del equipo.

Como se ha descrito, trabajar en equipo requiere la movilización de los recursos de todos los miembros del equipo para conseguir un objetivo común, dado que un grupo no es lo mismo que un equipo y para la realización de trabajos en equipo de

una forma eficaz deben darse unas características concretas. Todos estos aspectos se encuentran recogidos en la siguiente definición:

El trabajo en equipo es la habilidad de las personas que integran un equipo para trabajar juntos, comunicarse con efectividad, anticipar y satisfacer las necesidades de los demás e inspirar confianza, resultando todo esto en una acción colectiva coordinada (Salas y Cannon-Bowers, 2001; DíazGranados y Salas, 2008, p. 15).

### **2.1.3. Definición y caracterización de la competencia de Trabajo en Equipo**

Los equipos de trabajo se han considerado como entidades complejas, dinámicas y adaptables, integradas en un sistema de multinivel que tiene en cuenta al individuo, al equipo y a la organización (Torrelles, et al., 2011). Esto implica que los equipos forman un sistema con una manera de trabajar determinada y que no surgen de manera natural, sino que se constituyen en contextos determinados, se desarrollan y se adaptan a las demandas que cada situación requiere.

En el modelo *Input-Process-Output* de Hackman (1987) se definen los elementos necesarios para el eficaz desarrollo de los trabajos en equipo considerando tres momentos dispuestos a través del tiempo: los comienzos del equipo, los procesos del equipo y los resultados del equipo. Así, en los comienzos del equipo se incluyen las características de la tarea a realizar, los elementos del contexto en el que se produce el TE y las actitudes de los miembros del equipo ante una situación. El proceso del TE incluye, entre otros factores, la interacción y la coordinación entre los miembros, necesaria para la realización de las tareas del equipo y el logro de metas específicas. Y los resultados del equipo son los productos que resultan del trabajo del grupo. (Hackman, 1987; McGrath, 1964).

Dado que la fase del proceso es el punto que define lo que el TE produce, es durante esta fase donde los miembros del equipo interactúan y trabajan juntos para producir resultados. Se han propuesto numerosas teorías y una amplia investigación

se ha realizado sobre la naturaleza del proceso del equipo. Históricamente, esta literatura ha tratado de identificar las habilidades de TE genéricas que están asociadas a la mayoría de los equipos, y, más recientemente, la atención de los investigadores se ha desplazado a la identificación de la competencia en contextos específicos y a los requisitos de los miembros del equipo (Cannon-Bowers, Tannenbaum, Salas, y Volpe, 1995; O'Neil, Chung, y Brown, 1997; Stevens y Campion, 1994; Baker et. al, 2005). De esta forma entra en juego el término competencia que, como ha quedado reflejado en anteriores apartados, tiene un significado complejo y es utilizado, generalmente, para denotar las cualidades que necesita un titular del equipo (Boyatzis, 1982).

Una de las definiciones de competencia que parece ajustarse mejor al caso del TE es la definición de Parry (1996), para quien las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que afectan a una parte importante del trabajo realizado (es decir, uno o más roles clave o responsabilidades), que se correlacionan con el rendimiento en el trabajo, que pueden ser medidas con normas aceptadas y que se pueden mejorar a través de la formación y del desarrollo.

Por ello, el éxito del TE depende de la realización de un profundo análisis que comienza con el inventario de las habilidades para identificar las capacidades que se necesitan (Salas, Burke, y Cannon-Bowers, 2000). Las capacidades del equipo son las cualidades que necesitan los miembros del equipo e incluyen (1) los conocimientos necesarios, principios y conceptos subyacentes a la ejecución efectiva de las tareas del equipo; (2) el repertorio de habilidades y comportamientos necesarios para realizar la tarea del equipo de manera efectiva y (3) las actitudes apropiadas por parte de los miembros del equipo (sobre sí mismos y el equipo) que fomentan el rendimiento del equipo eficaz. (Cannon-Bowers et al., 1995; Baker et al., 2005). De esta forma, las capacidades del equipo son las cualidades y los recursos propios y los externos que necesitan sus miembros para llevar a cabo un buen trabajo conjunto y se pueden agrupar en: competencias técnicas (de conocimiento),

metodológicas (de habilidad) y personales y sociales (de actitudes intrapersonales e interpersonales). Veamos a continuación las características de esta clasificación de las competencias:

- Competencias de conocimiento para el TE. Estas competencias de conocimiento son definidas por Cannon-Bowers et al. (1995) como los principios y los conceptos que subyacen en una efectiva ejecución de la tarea por parte del equipo. Para funcionar eficazmente en un equipo, sus miembros deben conocer las habilidades requeridas, particularmente las relacionadas con comportamientos adecuados, y cómo estas habilidades se deben utilizar en un entorno de equipo. Adicionalmente, los miembros del equipo deben conocer el propósito y las metas del equipo, y estar al tanto de los roles y responsabilidades de cada uno en el logro de los objetivos comunes. Tal conocimiento permite a los miembros del equipo formar estrategias adecuadas para la interacción, para coordinar con otros miembros del equipo y para lograr el máximo rendimiento.
- Competencias sobre habilidades en el TE. Para Canon-Bowers et al (1995) las competencias relacionadas con las habilidades del equipo se definen como las capacidades aprendidas para interactuar con otros miembros del equipo. Sin embargo, estos autores informaron de que la literatura sobre las habilidades de los miembros de un equipo es confusa y contradictoria y está plagada de inconsistencias. Para resolver estas inconsistencias, concluyeron que las 130 habilidades encontradas se podían agrupar en ocho categorías de habilidades para el TE: adaptabilidad, conocimiento de la situación, supervisión del rendimiento y retroalimentación, liderazgo, las relaciones interpersonales, la coordinación, la comunicación y la toma de decisiones. Investigaciones posteriores han demostrado que estas habilidades están directamente relacionadas con el rendimiento del equipo (Salas, Bowers, y Cannon-Bowers, 1995).



- Competencias de actitud en el TE. Las competencias de actitud se definen como un estado interno del equipo que influye en las decisiones o elecciones de cada uno de sus miembros para actuar de una forma determinada (Cannon-Bowers et al., 1995). Las actitudes hacia el TE pueden tener un efecto significativo sobre cómo las habilidades son puestas realmente en práctica, y es que las actitudes positivas influyen notablemente en el éxito de los procesos del equipo. Por ejemplo, Vaziri, Lee, y Krieger (1988) (Consultado en Baker et al., 2005) encontraron que los niveles más altos de confianza mutua entre los miembros del equipo llevaron a un ambiente de equipo más armonioso y productivo. Por último, la atracción por ser parte de un equipo (es decir, la orientación colectiva) también es importante en los procesos de equipo. Driskell y Salas (1992), informaron de que individuos con orientación colectiva llevaban a cabo un desempeño significativamente mejor que los miembros del equipo con una orientación individual, ya que se benefician del TE, teniendo en cuenta los comportamientos de los otros miembros y considerando que el logro del equipo es superior al individual.

El funcionamiento del sistema requiere la competencia de todos sus componentes para el desarrollo de los procesos y la producción conjunta, y la no disposición de estos elementos por algunos individuos puede dificultar la consecución de sus objetivos. Por ello, podemos afirmar que, cuando se trabaja en equipo se activa una competencia al requerir la acción pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando recursos tanto personales como externos (Le Boterf, 2002, p. 46). Y es que para tener la CTE no basta poseer solo conocimiento sino que hay que ser capaz de movilizar ese conocimiento para ponerlo en práctica, lo que Martínez y Echeverría (2009) llaman competencia en acción. Se refleja por tanto el carácter multidimensional de la CTE y aunque la investigación acerca de este concepto es mucho más reciente que la investigación alrededor del término equipo, diversos autores han intentado clasificar los distintos aspectos que la integran (Sarasola, 2000; Torrelles et al., 2011) con el fin de caracterizarla y obtener una definición de ese concepto.

La investigación realizada por Torrelles et al. (2011) encuentra las primeras referencias en autores como Baker et.al., (2005), Cannon-Bowers et al., (1995), O'Neil et al. (1997), Rousseau et al. (2006) y Stevens y Campion, (1994). Así podemos afirmar que el concepto de CTE es relativamente nuevo, al igual que las definiciones encontradas:

La competencia de trabajo en equipo incluye el conocimiento, principios y conceptos de las tareas y del funcionamiento de un equipo eficaz, el conjunto de habilidades y comportamientos necesarios para realizar las tareas eficazmente, sin olvidar las actitudes apropiadas o pertinentes por parte de cada miembro del equipo que promueven el funcionamiento del equipo eficaz (Cannon-Bowers et al., 1995, p. 336-337).

Esta definición de Cannon-Bowers et al. (1995) es una de las más representativas y ha sido empleada y adaptada por diferentes investigadores (Ellis et al., 2005; Lerner, Magrane y Friedman, 2009; Weaver et. al., 2010; Torrelles et al., 2011).

Torrelles et al. (2011) en su trabajo para la definición y categorización de la CTE proponen la siguiente definición:

La competencia de Trabajo en Equipo supone la disposición personal y colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades, resolviendo dificultades que se presentan y contribuyendo a la mejora y desarrollo colectivo. (p. 340)

Esta definición se realiza en base al estudio de trabajos anteriores sobre la CTE y está secundada por cuatro dimensiones de la competencia: identidad, comunicación, ejecución y regulación. Algunos de los modelos más representativos estudiados y la comparación con nuestro estudio seleccionado se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Fuentes, criterios y estructura de los modelos de la competencia de Trabajo en Equipo.

Fuente: Adaptado de Torrelles et al., (2011, p. 334)

| Modelos                                | Fuentes  | Criterios   | Categorización   |
|--|--|---|--|
| <b>Stevens el<br/>Campion (1994)</b>   | Revisión de la literatura hasta 1993   | Se centra con mayor énfasis en KSA (knowledge, skills and atituds) que en la personalidad<br><br>Obvian los aspectos técnicos de la competencia para el trabajo<br><br>Mayor importancia en el individuo que en el equipo   | Categorías<br>Subcategorías<br>KSA específicas         |
| <b>Cannon-Bowers<br/>et.al. (1995)</b> | Revisión de la literatura y extracción de etiquetas de las habilidades del trabajo en equipo.  | El trabajo en equipo es multidimensional<br><br>La naturaleza del equipo es diferente según el entorno  | Dimensiones  |
| <b>Baker et.al.<br/>(2005)</b>         | Parten de los modelos de Cannon-Bowers et.al. (1995); O'neil et.al.(1997); Stevens el Campion, (1994); considerando que son los más completos hasta el momento   | 2 o más modelos citan las mismas dimensiones<br><br>La investigación constata una relación positiva entre la competencia y el rendimiento<br><br>Competencias a nivel individual  | Competencias como capacidades esenciales               |
| <b>Rousseau et. al.<br/>(2006)</b>     | Resumen y análisis de la literutra existente que habla de los comportamientos de equipo. Excluye artículos que hablen de comportamientos contraproducentes y realiza análisis de 29 trabajos publicados entre 1984 - 2005. | Investigaciones que se centran en el trabajo en equipo dentro de las organizaciones<br><br>Investigaciones que citan el trabajo en equipo con dos o más dimensiones<br><br>Trabajo en equipo productivo<br><br>Comportamientos del trabajo en equipo (individuos) | Categorías<br>Dimensiones<br>Dimensiones específicas   |
| <b>Torrelles et.al.<br/>(2011)</b>     | Resumen y análisis de la literatura existente hasta 2010. Realiza un análisis de 13 trabajos publicados entre 1994 - 2010.   | El Trabajo en equipo es multidimensional<br><br>Considera la competencia desde una perspectiva global, como una competencia viva y compleja   | Dimensiones<br>Componentes<br>Elementos<br>Indicadores |

#### **2.1.4. Modelos de la Competencia de Trabajo en Equipo**

Como se ha referenciado en apartados anteriores, el constructo de la CTE es relativamente nuevo, tanto el ámbito de las organizaciones laborales como en el ámbito educativo. En la revisión realizada, se han encontrado diversos modelos para el estudio de la competencia y en ellos se advierten tres formas claramente diferenciadas de aproximarse a este concepto.

En un primer grupo, se sitúan estudios que se basan en las llamadas dimensiones de la competencia, es decir, los conocimientos, las habilidades y las actitudes que la integran. Estos trabajos se centran en las habilidades de los individuos, sin tener en cuenta al grupo o la organización para la que trabajan. En un segundo grupo se sitúan aquellos modelos basados en las fases por las que atraviesan los grupos de trabajo en función de los comportamientos del equipo. Y en una tercera agrupación se sitúan los modelos que permiten estudiar las características de los equipos de trabajo en función de su eficacia.

Se clasifican y describen, a continuación, los distintos modelos encontrados para describir la CTE, en función de las tres aproximaciones mencionadas.

##### ***2.1.4.1. Modelos para describir las dimensiones del Trabajo en Equipo***

Dado que, como ha quedado patente, la CTE es una competencia multidimensional, son numerosas las aproximaciones encontradas en la literatura que hacen referencia a los distintos aspectos o características que la integran. La ausencia de consenso en su caracterización entre autores hace necesaria un análisis de la estructura de la competencia entre los distintos modelos.

El equipo de Torrelles (2011) realiza una profunda revisión bibliográfica de los modelos existentes hasta 2010 para dar una definición y la categorización de la CTE. Su análisis comienza con la investigación de Stevens y Campion, (1994) quienes establecen los requerimientos de conocimiento, habilidades y actitudes,

*“Knowledge, Skill and Atituds”* (en adelante, KSA), para el TE y agrupadas en dos categorías:

- KSA interpersonales, que contienen tres subcategorías: KSA para la resolución de conflictos, KSA para la resolución colaborativa de problemas y KSA para la comunicación.
- KSA para la autogestión, conformado por dos categorías: dos tipos de KSA para establecer objetivos y organizar la ejecución y dos KSA para la planificación y coordinación de tareas.

Tras la revisión de estudio de Stevens y Campion (1994), Torrelles et al. continúan con los trabajo de Cannon-Bowers et al. (1995), Baker et al. (2005) y Rousseau et al. (2006), en base a los cuales identifican siete categorías o dimensiones de la competencia: la planificación del equipo, la coordinación-cooperación, comunicación, seguimiento y feedback, resolución de conflictos, resolución de problemas colaborativos y, por último, la dimensión de ajustamientos del equipo que provienen específicamente del modelo de Rousseau et al. (2006). Completa su revisión consultando investigaciones posteriores de Baker, Day y Salas, (2006), Leggat (2007), Fernández, Kozlowski, Shapiro y Salas (2008), Humphrey, Karam y Morgeson (2010) o Weaver et al. (2010), pero concluyen que estos estudios se basan en los modelos anteriores, por lo que no aportan nuevas dimensiones a la competencia.

Por último, Torrelles et al. (2011) en su estudio proponen una definición de la competencia que se basa en cuatro categorías o elementos que la componen: identidad, comunicación, ejecución y regulación. Se observa el esfuerzo por reducir el número de elementos que componen la competencia realizado por estos autores y cuya evolución hasta llegar a concretar estas cuatro dimensiones de la competencia se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8. Estructura de la competencia de Trabajo en Equipo.

Fuente: Adaptado de Torrelles et al. (2011, p. 335).

| Stevens et Campion 1994 | Cannon-Bowers et. al. 1995                         | Baker et.al. 2005   | Rousseau et.al. 2006  | Torrelles 2011   |
|-------------------------|--|---|---|--|
| KSA Autogestión         | Los objetivos específicos, desafiantes y aceptados | Adaptación<br>Planificación y toma de decisiones                | Análisis de la misión del equipo<br>Preparación de la realización del trabajo                               | Vinculación individual y colectiva al equipo<br>Identidad<br>Compromiso e implicación<br>Objetivos específicos aceptados |
|                         | Tareas y previsión de roles                        | Compartir el conocimiento de la situación<br>Toma de decisiones | Especificación de los objetivos<br>Planificación  | Ejecución<br>Planificación y toma de decisiones  |
| KSA Autogestión         | Actividades de coordinación                        | Relaciones Interpersonal<br>Coordinación                        | Habilidades en las relaciones inter-personales<br>Tareas relacionadas con los comportamientos colaborativos | Coordinación<br>Cooperación<br>Ejecución<br>Coordinación y cooperación   |
| KSA Autogestión         | Comunicación                                       | Comunicación  | Comunicación<br>Tareas relacionadas con los comportamientos colaborativos                                   | Intercambio de información<br>Comunicación<br>Interacción para compartir información                                     |
| KSA Autogestión         | Seguimiento y feedback                             | Supervisión del rendimiento y retroalimentación<br>Adaptación   | Adaptabilidad y flexibilidad<br>Comportamiento de evaluación del trabajo                                    | Seguimiento de la actuación<br>Regulación<br>Seguimiento y feedback<br>Adaptabilidad y flexibilidad<br>Planificación     |
| KSA Interpersonal       | Resolución de problemas colaborativos              | Planificación y toma de decisiones                              | Ajuste el equipo  | Regulación<br>Resolución de problemas colaborativos<br>Resolución de problemas colaborativos                             |
| KSA Interpersonal       | Resolución de conflictos                           | Habilidades en las relaciones inter-personales                  |   | Regulación<br>Resolución de conflictos   |
|                         |  |   | Apoyo<br>Orientaciones dentro del equipo<br>Innovación  | Ajustes del equipo<br>Mejoras para mayor eficacia<br>Innovación  |

Las cuatro dimensiones de la CTE propuestas por Torrelles et al. (2011) son:

- 1ª dimensión: Identidad. Se define como “idiosincrasia propia y genuina que se establece a través de la vinculación individual y colectiva de todos los integrantes con el equipo y de su pertinencia al mismo, además del compromiso e implicación en la actividad que desarrolla” (p. 340). Este concepto de Identidad engloba lo que otros autores denominan planificación del equipo. Esta dimensión incluye el conocimiento de la misión, establecimiento de objetivos, asignación de roles, planificación, etc. Steven y Campion (1994) lo denominan “Autogestión”, mientras que para Baker et al. (2005) se denomina “Planificación y toma de decisiones” y para Rousseau et al. (2006) sería la “Preparación de la realización del trabajo”. En cambio Cannon- Bowers et al. (2005) la subdividen en tres dimensiones diferentes: la adaptación, compartir el conocimiento y la toma de decisiones.
- 2ª dimensión: Comunicación. “Interacción que se establece entre los integrantes del equipo con objeto de compartir información, actuar de forma concertada y posibilitar su funcionamiento óptimo” (p. 340). La dimensión de Comunicación es la que reconoce como indispensable la interacción entre los componentes del equipo para la consecución exitosa del objetivo del TE. Los estudios revisados la llaman del mismo modo, incluyendo los estilos de comunicación, habilidades de escucha y la comunicación no verbal (Baker et al., 2005). Autores como Peter Senge (1992), establecen la comunicación como el principio fundamental para el TE. No en vano, sin comunicación no se pueden establecer ni la planificación, ni la coordinación, ni los integrantes del equipo pueden llevar a cabo las actuaciones necesarias para conseguir su objetivo común que los define como un equipo de trabajo.
- 3ª dimensión: Ejecución. “Puesta en práctica de las acciones y las estrategias que, de acuerdo con los objetivos acordados, el equipo planifica” (p. 340). Esta dimensión, en estudios anteriores se denomina “Actividades de coordinación” (Stevens y Campion, 1994) y se trata de las tareas de sincronización que deben

darse entre los miembros del equipo, lo que sería la autogestión. En estudios posteriores esta categorización se subdivide en dos, las tareas colaborativas y las relacionadas con los comportamientos, “Relaciones interpersonales y coordinación (Cannon-Bowers et al., 1995), “Coordinación y Cooperación” (Rousseau et al., 2006).

- 4ª dimensión: Regulación. “Procesos de ajuste que el equipo desarrolla permanentemente para avanzar en sus objetivos, resolviendo los conflictos surgidos o bien incorporando elementos de mejora que incrementen su eficacia o impulsen su crecimiento” (p. 341). Esta dimensión se subdivide en la supervisión del rendimiento del equipo y la resolución de los posibles conflictos que surjan en el desarrollo del producto, para lo que será necesario realizar ajustes en el equipo. Para Stevens y Campion (1994) esta dimensión aglutina “Seguimiento y feedback” que incluyen la dimensión de Autogestión y la “Resolución de conflictos y problemas colaborativos”. Similar división realizan Cannon-Bowers et al. (1995) y Baker et al. (2005), quienes hablan por un lado de supervisión y adaptación a lo largo del proceso y por otro lado de las habilidades en las relaciones interpersonales que permiten la continua planificación y toma de decisiones. Fueron Rousseau et al. (2006) quienes introdujeron, además de la evaluación del funcionamiento del equipo y de la resolución de conflictos, la dimensión de “apoyo, orientación dentro del equipo y la innovación”, también incluida dentro de los procesos de ajuste que se deben realizar para el buen funcionamiento del equipo de trabajo.

A partir del año 2005 y hasta el 2010, Torrelles et al. (2011) realizan una revisión de otros modelos en relación a la CTE y, aunque mencionan que algunos son discrepantes con los modelos anteriores, en general se mantienen las mismas etiquetas en la definición de la competencia, como es el caso de Motschnig-Pitrik y Figl (2008), que utilizan el mismo modelo que Baker et al. (2005). Otros autores añaden o modifican algunas etiquetas para definir la competencia como es el caso de Cortez, Nussbaum, Woywood y Aravena (2009), que consideran las siguientes dimensiones: orientación del equipo, liderazgo, supervisión, *feedback*, apoyo,



coordinación y comunicación. Diferente es el caso de Humphrey et al. (2010), quienes establecen tres agrupaciones en torno a una “dimensión comportamental” (calidad de la actuación, cantidad de la actuación, roles de actuación, consecución de los objetivos, consecución de los objetivos, trabajo contraproducente), una “dimensión afectiva” (satisfacción con el equipo, viabilidad, cohesión, identificación del equipo) y una “dimensión cognitiva” (innovación potencial, aprendizaje). Esto modifica notablemente la estructura de la competencia pero no añade nuevas categorías dentro de la misma como sucede con otros autores (Baker et al. 2006; Leggat, 2007; Chakraborti, Boonyasai, Wright y Kern, 2008; Cortez et al., 2009; Fernández, et al., 2008; Lerner et al., 2009; Weaver et al., 2010).

En cualquier caso, queda demostrado que la CTE es una competencia multidimensional y categorizada de diferentes formas y que, aunque el TE es considerado una competencia en sí misma, son numerosas las competencias personales y sociales que intervienen en su desarrollo.

Otros estudios han focalizado su esfuerzo en comprender los antecedentes, los procesos y consecuencias de un desempeño eficaz en equipo para obtener el mayor rendimiento de los equipos de trabajo, es decir, para maximizar la calidad de los resultados y la cantidad de producción. Destaca la investigación “*Teamwork: emerging principles*” de Salas et al., (2000), donde los autores, para dar respuesta a la necesidad de las organizaciones de cómo sacar provecho de las sinergias que tienen lugar en los equipos y atendiendo a las múltiples dimensiones que interfieren en el TE, a las características individuales de los miembros del equipo, así como a los diferentes tipos de equipos que existen, realizan la revisión de la literatura con la que, además de definir el concepto de TE, establecen los siete principios de TE. Ya mencionamos la definición de equipo de estos autores, para quienes es un conjunto de personas que deben interactuar y adaptarse para conseguir un objetivo específico, común y valorado. De la definición se deduce que un equipo debe entonces ser capaz de: en primer lugar, “trabajar de manera interdependiente”, generalmente en presencia de un líder. En segundo lugar, deben

tener algún tipo de “comunicación” entre ellos para intercambiar datos. Por último, los equipos se considera que tienen una vida útil, siempre teniendo en cuenta que no hay un "yo" en el TE.

Es importante por tanto, que la interacción entre los miembros de los equipos sea buena y que todos ellos estén motivados para conseguir su meta común. Es la motivación otro de los aspectos estudiados para el buen funcionamiento de los equipos de trabajo y que el modelo de Morgeson y Campion (2003) señala como uno de los aspectos clave del TE. Para estos autores son tres las categorías en las que se enmarca el TE: motivacionales (e incluye las características de la tarea y del conocimiento), sociales y contextuales. Tampoco hay que olvidar que no todos los equipos son creados iguales. Los diferentes equipos tienen diferentes tareas, demandas y pueden tener diferentes estilos de trabajo. Cannon-Bowers et al. (1995) elaboran un listado de ocho dimensiones para caracterizar el TE: la adaptabilidad, la conciencia de la situación compartida, la supervisión del rendimiento y la retroalimentación, el liderazgo y gestión de equipos, las relaciones interpersonales, la coordinación, la comunicación y la toma de decisiones. Utilizando estas premisas, Salas, et al. (2000) enuncian los siete principios del TE como sigue:

1. El trabajo en equipo se caracteriza por un conjunto de conocimientos, conductas y actitudes, flexibles y capaces de adaptarse. Para trabajar en equipo se necesitan las personas adecuadas o la tarea específica. Así, cuando un equipo tiene que ser capaz de ajustar su estrategia con rapidez en un entorno de alta presión, lo mejor es que sus miembros puedan anticiparse a las acciones de los demás para que puedan detectar dónde y cuáles son las debilidades.
2. El trabajo en equipo requiere que los miembros supervisen las conductas y acciones de los demás y se sientan libres para ofrecer y aceptar la retroalimentación basada en la vigilancia de sus comportamientos. Ser capaz de dar información, sin ningún tipo de odio o ira, y de recibirla, mejora el trabajo en equipo. Cabe señalar que muchos equipos fracasan porque alguno de sus

miembros tenía demasiado miedo a dar su opinión por si el receptor reaccionaba de una mala manera. Un equipo debe tener un ambiente abierto donde los miembros estén dispuestos a aprender con el fin de mejorar el trabajo sin llevar los asuntos al terreno personal.

3. El trabajo en equipo se caracteriza por estar formado por miembros dispuestos a respaldar a sus compañeros durante las actividades del trabajo.

4. El trabajo en equipo necesita de una comunicación clara y concisa.

5. El trabajo en equipo requiere de una coordinación de la acción colectiva e interdependiente. El equipo es tan fuerte como una suma de sus partes, puesto que trabajando unido, un equipo puede conseguir más que lo que una sola persona puede lograr.

6. El trabajo en equipo requiere de un liderazgo que facilite la dirección, planificación, distribución y coordinación de actividades. Tiene que haber un jefe, que tiene que tomar la decisión, y al que todo el mundo emplaza, no porque él es de rango superior, sino porque todo el mundo necesita estar centrado y en movimiento en una sola dirección.

7. El trabajo en equipo está influenciado por el contexto y los requisitos de la tarea. La forma en que un equipo trabaja siempre está influenciada por lo que tiene que hacer y el contexto en el que tiene que hacerlo.

Con estos principios se logra una mejor comprensión sobre cómo construir un buen equipo de acuerdo con el contexto de la tarea. Estos mismos autores redujeron estos principios básicos en estudios posteriores, donde propusieron la idea de que el trabajo en equipo tiene cinco componentes básicos: (1) el liderazgo de equipo, (2) la capacidad de adaptación, (3) supervisión del desempeño mutuo, (4) comportamientos de apoyo y (5) la orientación del equipo, como aspectos necesarios para la eficacia y desempeño del equipo. Son los cinco componentes o Cinco Grandes del TE: liderazgo, monitoreo mutuo del desempeño, comportamiento de respaldo, adaptabilidad y orientación de equipo (Salas, 2005;

Salas, Sims y Burke, 2005; DíazGranados y Salas, 2008). De esta forma obviaban los principios que hacían mención al contexto y requerimientos de la tarea y a la comunicación entre sus componentes. Si bien, proponen también que estos cinco componentes básicos del trabajo en equipo estarían enlazados a través de tres mecanismos básicos de coordinación: los modelos mentales compartidos, la comunicación de ciclo cerrado y la confianza mutua. Se trata por tanto de mecanismos de coordinación que facilitan la aceptación de los cinco componentes de trabajo en equipo, asegurando que la información se distribuya en el equipo de manera adecuada y oportuna (Salas, Rosen, Burke y Goodwin, 2009).

Otros autores han realizado otras clasificaciones sobre los principios del TE son las conocidas como las “5 C” (Naveen, 2008):

- 1. Compromiso: Cada miembro del equipo tiene un compromiso personal tan fuerte que le impele a aportar lo mejor de sus capacidades y talentos en beneficio del éxito del trabajo común.
- 2. Complementariedad: Cada miembro conoce o se desempeña mejor en áreas distintas del proyecto. Es necesario saber y reconocer que todos esos talentos son necesarios para el éxito del equipo.
- 3. Coordinación: Ha de haber un líder que coordine el trabajo de manera organizada a través de un plan o proyecto que guíe el hacer colectivo e individual.
- 4. Comunicación: El trabajo en equipo exige una comunicación abierta y eficiente entre todos los miembros, lo que resulta fundamental para coordinar adecuadamente la labor de cada integrante en beneficio del éxito comunitario.
- 5. Confianza: Cada miembro del grupo debe confiar en sus compañeros, en que ellos están dando -al igual que él- lo mejor de sus talentos y esfuerzos.

Estos aspectos del TE, conocidos como las cinco ces, han sido revisadas por otros autores, a los que González (2013) que añade dos nuevas:

- 6. Constancia: El trabajo debe ser constante y, aunque la vida suele provocarnos ciertas intermitencias producto de otras urgencias, hay que tener presente la necesidad de la constancia que nos hará estar más atentos para percatarnos de cuándo estamos participando menos de lo que nos comprometimos.
- 7. Consecuencia: No sólo en el trabajo en equipo, sino que en todo en la vida, requerimos ser consecuentes, ha de ser nuestro sello personal, la característica por la cual seremos bien reconocidos. En un equipo de trabajo la consecuencia va mucho más allá de hacer lo que decimos (algo que no siempre ocurre en los equipos), sino que hacerlo desde la mayor autenticidad personal.

Maria Teresa Palomo (2013), establece un total de 10 ces para que los equipos puedan considerarse como de alto rendimiento, añadiendo 5 a las características de Naveen:

- 6. Conflictos resueltos. El conflicto entre miembros del equipo debe ser manejado por las personas involucradas y no se debe dilatar en el tiempo. Cuando se conduce de forma adecuada puede ser muy beneficioso puesto que al resolverse el conflicto se estimula la discusión y se aclaran puntos de vista entre los componentes; esto hace que se busquen nuevos enfoques y se fomente la creatividad del equipo, a la vez que ayuda a la cohesión del equipo.
- 7. Clarificar expectativas. El que todos los miembros del equipo conozcan y entiendan su responsabilidad hará que se produzcan menos enfrentamientos y aumentará la eficacia del grupo.
- 8. Celebración del éxito. La autora del trabajo considera relevante celebrar los logros del equipo cuando se produce la consecución exitosa de los objetivos.
- 9. Consenso. Para cumplir con las normas del equipo hay que llegar a un consenso en el establecimiento de las mismas. Por lo tanto, es necesario llegar a acuerdos a la hora de decidir cómo se recopila o comparte la información, cómo se procesa, cómo se adoptan decisiones, entre otras acciones colectivas del equipo.

- 10. Constancia. Sin dedicación y constancia por parte de las personas del equipo es imposible hablar de equipos con talento.

#### **2.1.4.2. Modelos de las fases o etapas en el Trabajo en Equipo**

La revisión de la literatura muestra una aproximación diferente al concepto de TE a través de modelos que caracterizan este concepto en función de las fases por las que atraviesa el equipo, como el modelo del Dr. Tuckman, creado en 1965 con cuatro fases: *Forming*, *Storming*, *Norming*, *Performing* (modelo FSNP), es decir, formación, conflicto, desarrollo de normas y desempeño eficaz. Una década después se añadió una fase al final, la fase de *Adjourning* (modelo FSNPA), es decir, la fase de disolución o fin del equipo. Es importante tener en cuenta que cada equipo, sin importar la tarea en la que está trabajando, atraviesa por estas etapas en su desarrollo. Es trabajo del líder facilitar la transición de una etapa a otra, así como favorecer la optimización de los recursos y el que todo el equipo trabaje lo más eficazmente posible hacia la consecución del objetivo común. Pasamos a describir estas fases, Tuckman y Jensen (1977):

- *Forming* o formación. En esta etapa los miembros del equipo entran contacto por primera vez, empiezan a conocerse y a actuar de forma conjunta. Se acepta la autoridad de líder y se mantienen relaciones distantes, mientras, a través de pruebas, se identifican los límites de las conductas interpersonales y de trabajo que cada miembro puede llevar a cabo. Todos se esfuerzan en colaborar y ser positivos. Se puede decir que la orientación, las pruebas y la dependencia constituyen el proceso del grupo de formación. También en esta etapa de formación aparecen las primeras dudas sobre cómo actuar y deben definir sus objetivos y planificar la forma de conseguirlos. Esta etapa finaliza cuando ya se sienten cómodos actuando en equipo.
- *Storming* o conflicto. En la secuencia que se lleva a cabo dentro del TE, este segundo punto se caracteriza por el conflicto y la polarización en torno a cuestiones interpersonales, con la consiguiente respuesta emocional. En esta

fase aumentan las tensiones y la confusión sobre qué debe hacer cada miembro y cuáles son las demandas a las que deben responder. Se dan cuenta de que las dificultades son mayores de lo esperado y tienden a comportarse a la defensiva y a culpabilizar a los demás de los problemas. Pueden formarse subgrupos. A pesar de que esta fase no es agradable es importante que se exterioricen los diferentes puntos de vista y se busquen soluciones.

- *Norming* o desarrollo de normas. La resistencia y confusión de esa segunda etapa es superada en la tercera, en la que se desarrolla el sentimiento de grupo y la cohesión puesto que los componentes se conocen mejor y disminuyen los conflictos. Se toman nuevas decisiones y adoptan nuevas normas y nuevos roles. Es la etapa “normativa”, ya que es importante que los integrantes del equipo elaboren unas normas de actuación básica que les permitan manejar sus diferencias y les ayuden a trabajar juntos. En esta etapa se incrementa la confianza de los miembros más autónomos por lo que el papel del líder no es tan crítico.
- *Performing* o desempeño eficaz. El grupo llega a la cuarta etapa, la realización del trabajo, en la que la estructura interpersonal se convierte en la herramienta de las actividades de la tarea. Los roles se vuelven flexibles y funcionales y la energía del grupo se canaliza en la tarea. Las cuestiones estructurales ya están resueltas y la estructura puede, ahora, convertirse en apoyo para la ejecución de tareas. Llegados a este punto, el equipo ya ha conseguido un grado de madurez que le permite actuar con seguridad y realizar su trabajo. Si las etapas anteriores se han superado bien, es capaz de resolver eficazmente las presiones externas, tomar decisiones y actuar de forma cooperativa.
- *Adjourning* o fin del equipo. En 1977, Bruce W. Tuckman propuso una actualización del modelo, en colaboración con Mary Ann Jensen, literalmente significa, el levantamiento del equipo. En este contexto, levantar el equipo significa la disolución del equipo y supone la extinción de sus funciones, la finalización de las tareas y la reducción de la dependencia entre sus

componentes. El trabajo ha terminado puesto que el objetivo para el que se creó se ha conseguido y los integrantes del equipo emprenden nuevas tareas.

El modelo de Tuckman (1965) ha sido muy referenciado tanto en el ámbito laboral (AEIPRO-IPMA, 2006; Abudi, 2010) como en el académico (Leris et al., 2014). En una primera aproximación encontramos una división del comportamiento de los miembros de un equipo en dos categorías principales: las conductas asociadas a la tarea y las conductas propias del TE (McIntyre y Salas, 1995; consultado en Rousseau et al., 2006). Es decir, las conductas que a nivel individual desarrollan los miembros del equipo para la realización de la tarea y las conductas propias del TE y que son inherentes al mismo (Cannon-Bowers et al., 1995), son por tanto las que regulan la interacción entre los miembros para asegurar la realización de las tareas colectivas. Un análisis más riguroso de los comportamientos que tienen lugar en el TE muestra la dificultad para conceptualizarlos puesto que de nuevo se trata de un concepto multifacético.

El trabajo de Rousseau et al. (2006) realiza la exhaustiva revisión de veintinueve modelos sobre los conductas en los trabajos en equipo publicadas entre 1984 y 2005. Esta revisión revela la falta de consenso para concretar las dimensiones de estos comportamientos de equipo, pero permite encontrar múltiples etiquetas y definiciones que se incluyen en este concepto y que sirven de partida a los autores para presentar su propuesta de estructura conceptual de los comportamientos del TE, así como para relacionarlo con las tareas del equipo. Por un lado, dividen estos comportamientos de TE en dos categorías: una primera para las conductas que intervienen en la regulación de la actuación del equipo y la segunda para las conductas relacionadas con la gestión del mantenimiento del equipo. Las primeras, las conductas relacionadas con la actuación del equipo, se dividen a su vez en cuatro subcategorías: las relacionadas con la preparación para la consecución de los objetivos (planificación, concreción de los objetivos, análisis del propósito del equipo), las relacionadas con las tareas colaborativas (coordinación, cooperación e intercambio de información), los comportamientos para la evaluación del trabajo



(revisión de las actuaciones y los sistemas de supervisión) y los comportamientos para el ajuste en los equipos (comportamientos para la seguridad del trabajo, entrenamiento interno, resolución de problemas colaborativos y las innovaciones prácticas del equipo). Las conductas para la gestión del mantenimiento del equipo incluyen el aporte psicológico y la gestión integral de conflictos. Por otro lado, la revisión de las tareas en relación con los comportamientos del grupo permite asegurar que el diseño de la tarea sirve para concretar los comportamientos requeridos para el efectivo desempeño del equipo (Cannon-Bowers et al., 1995). Además, el nivel de interdependencia de la tarea, la complejidad de la misma y la autonomía de los miembros del equipo son indicadores del grado de exigencia de la tarea respecto a los comportamientos para que el trabajo sea realizado con éxito (Rousseau et al., 2006).

La investigación ha demostrado que los comportamientos y los procesos en el seno de los equipos vienen influenciados por las características de sus miembros (Humphrey, Hollenbeck, Meyer, e Ilgen, 2002), así como por la influencia en los comportamientos de equipo de los roles que ejercen determinados componentes (Stewart, Fulmer y Barrick, 2005). Estos resultados han sido confirmados posteriormente y aunque un alto nivel de experiencia y habilidades pueden predecir el desempeño de los equipos, el grado de relación entre estas variables con las actuaciones en el equipo es significativamente mayor cuando las habilidades se ejercen por los componentes que desempeñan determinados roles en los equipos (Humphrey, Morgeson, y Mannor, 2009). Además, estos autores sostienen que los equipos que invierten recursos en las funciones básicas de los equipos superan significativamente a aquellos equipos que no aprovechan sus activos con la mayor eficacia. Posteriormente se ha investigado sobre la forma en la que los roles de equipo influyen en la coordinación de equipos y en consecuencia afectan a su rendimiento, mostrando que el cambio de algún miembro del equipo provoca cambios en los sistemas de coordinación y en la transferencia de información, por lo que la incorporación de titulares de funciones centrales y estratégicas para el equipo mejora esta coordinación.

Tanto en la conceptualización de la CTE a través de sus dimensiones como a través de las fases por las que atraviesan los equipos encontramos aproximaciones diversas, siendo además complicado encontrar trabajos que integren estas diferentes perspectivas.

Uno de estos trabajos es el documento AEIPRO-IPMA (2006), dentro del ámbito laboral. Este documento no solo atiende a las fases por las que atraviesan los equipos, sino que además tiene en cuenta los comportamientos que tienen lugar durante el desarrollo del trabajo y estructura en tres grupos los cuarenta y seis elementos de competencia. Los tres grupos están formados por veinte competencias técnicas de la dirección de proyectos, quince competencias para el comportamiento profesional del personal de dirección de proyectos y once competencias para las relaciones con el entorno de los proyectos.

En el ámbito académico, Lerís et al. (2014) tras la revisión de los modelos relativos a las dimensiones de la competencia y a los comportamientos de equipo (Mathieu et al., 2008; Rousseau et al., 2006; AEIPRO-IPMA, 2006), proponen la descripción de un marco integral orientado a la formación de la CTE y formulan cuatro etapas o fases para la conceptualización de esta competencia que pueden ser utilizadas como referente en el diseño formativo. La primera fase se destina a la formación del equipo o integración de sus miembros, donde se analiza la misión a realizar, se especifican los objetivos y se establecen las normas para la regulación del trabajo. En la segunda etapa, denominada planificación dinámica del trabajo, el equipo organiza las tareas, asigna responsabilidades, establece un calendario de actuación y decide los instrumentos a utilizar para el seguimiento de la planificación y los mecanismos para su modificación en caso necesario. En la tercera fase de realización del trabajo se llevan a cabo las tareas programadas, se supervisan los avances teniendo en cuenta el TE de forma global y se realizan ajustes para el óptimo funcionamiento del equipo. Y por último la cuarta etapa, denominada la del trabajo completado, que incluye la revisión y presentación de los resultados y en la que se considera necesario prestar atención a los posibles defectos encontrados en

el producto, tanto por el propio equipo como por los agentes externos de control de calidad.

El equipo de Lerís (2014) no incluye la comunicación ni las habilidades del liderazgo en el modelo, pues señalan su preferencia por dedicar el modelo a aspectos más específicos de la CTE, separándola de esas otras competencias que desde luego interactúan con ella (Pearce, Manz y Sims, 2009; Lerís et al., 2014). Para el diseño metodológico tienen en cuenta tres principios: la formación ha de estar orientada a los comportamientos que redundan en un trabajo más eficaz, la formación de las conductas tiene una doble vertiente, la informativa y la práctica, y comportamientos eficaces aparecen con más énfasis en momentos concretos del desarrollo del TE.

#### **2.1.4.3. Modelos para describir la eficacia del Trabajo en Equipo**

La revisión de la literatura constata la preocupación de los investigadores por caracterizar los aspectos y definir modelos que describan la eficacia de los grupos de trabajo y gran parte de ellos se basan en el modelo IPO (*Input-Process-Output*) utilizado por Steiner (1972), McGrath (1984) y Hackman (1987). Este modelo describe, en primer lugar, los factores previos necesarios que darán lugar a la posterior interacción entre los participantes del equipo y que incluyen tres aspectos: los factores individuales, los factores relacionados con el equipo y los factores relacionados con la organización. En segundo lugar describe los procesos que tienen lugar durante el desarrollo del TE y por último los resultados de la actividad realizada. Este modelo ha sido ampliamente revisado por investigaciones posteriores que lo consideraban insuficiente para caracterizar los equipos y que han modificado algunas de sus características (Salas et al., 1992; Cohen y Bailey, 1997; McGrath, Arrow y Berdahl, 2001; Ilgen, Hollenbech, Johnson, y Jundt, 2005). Algunas modificaciones tienen que ver con la incorporación al modelo del contexto en el que se desarrollan los trabajos en equipo, es decir, teniendo en cuenta los factores ambientales o del entorno como insumos del modelo (Cohen y Bailey, 1997) o las que únicamente añaden más aspectos a tener en cuenta en los procesos

que tienen lugar en los equipos. Marks, Mathieu y Zaccaro (2001) introdujeron los llamados factores emergentes, es decir, los factores que intervienen en los procesos de equipo y que tienen que ver con aspectos cognitivos, motivacionales o afectivos. Por otro lado, este modelo incluye dentro de los factores de entrada aspectos como la composición y estructura de los equipos, pero no contempla la retroalimentación que tiene lugar durante los procesos y que se contempla como un factor fundamental para la eficacia del resultado. Así que una mejora sustancial en el modelo incorpora este aspecto de retroalimentación y contempla el hecho de que los “*outputs*” o resultados de un equipo, pasen a formar parte de nuevo de los “*inputs*” o de las entradas, es decir, el desarrollo de los trabajos en equipo se considera cíclico. Es el modelo *Input-Mediator-Output-Input*, (IMOI) de Ilgen et al. (2005) que ha sido aceptado dentro del ámbito académico por autores como Viles, Zárraga-Rodríguez y Jaca, (2013), Jaca, (2011) o Rico, Alcover de la Hera y Taberner, (2010).

En otra línea de investigación, Mathieu et al. (2008), no solo analizan la naturaleza del TE bajo los modelos de eficacia IPO e IMOI, sino que tienen en cuenta las características particulares de los diferentes tipos de equipos. Estos autores realizaron una extensa revisión de la bibliografía encontrada sobre la Efectividad de los Equipos entre 1997 y 2007, con la que desarrollaron una amplia teoría sobre la composición y categorización de los distintos aspectos o factores que intervienen para conseguir dicha efectividad. En su revisión encuentran que tradicionalmente se han identificado dos procesos que implican la interacción entre los miembros del equipo, los cuales se encuentran relacionados uno con la tarea y el otro con el mantenimiento del equipo. También encuentran otra clasificación de los procesos consistente en: procesos de transición (los planes y programas de trabajo), procesos de acción (comunicación, coordinación y participación de los miembros del equipo), procesos interpersonales (conflicto, motivación, construcción de confianza y afecto) y otros procesos (procesos de creatividad en el equipo) (Mathieu, et al., 2008).

Para la descripción detallada de los insumos, mediadores y resultados, partiremos del trabajo de Rico et al. (2010), que también utilizan el enfoque de la efectividad de los equipos de trabajo y realizan una revisión de las investigaciones realizadas durante una década, desde 1999 hasta el 2009. Para realizar su investigación utilizan el método que identifica las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, o método DAFO, de los elementos más representativos del TE. En su revisión, al igual que hacen Mathieu et al. (2008), analizan las críticas recibidas de modelo IPO de McGrath (1984) en relación, por un lado, a su incapacidad para incorporar aspectos temporales y recursivos que el desarrollo y la retroalimentación imponen sobre los equipos y, por otro, a su tratamiento escaso de los procesos de equipo. Mencionan también la aparición de posteriores modelos que mejoran estos aspectos, como el de McGrath et al., (2001) que tiene en cuenta el tiempo para describir los procesos básicos que tienen lugar en los equipos, la construcción, las operaciones, la reconstrucción y las relaciones externas, el IMO que amplía los aspectos a tener en cuenta en los procesos y el modelo IMOI (Ilgen et al., 2005), que incide además en el carácter cíclico de los procesos de retroalimentación.

Se describe a continuación el modelo IMO de Ilgen et al. (2005) revisado por Matheiu et al. (2008) y posteriormente por Rico et al. (2010) y se desarrollan los factores que intervienen en cada una de sus partes, en sus “Inputs”, “Mediators” y “Outputs”:

**“Inputs” o factores de entrada.** Estos factores son la formación y desarrollo de la competencia en TE a lo largo de la titulación de grado, las instrucciones dadas por el profesor (composición, planificación, criterios de evaluación, etc.) y las normas internas, roles y tareas dentro del equipo (Viles et al., 2013). En este primer apartado se sitúa la dimensión denominada identidad (Torrelles et al., 2011), que necesita del compromiso e implicación de todos sus compontes y representa los recursos del equipo tanto externos, facilitados por el profesor tutor dentro de la institución, como internos, donde son fundamentales las habilidades de sus miembros, la estructura del equipo y la planificación de las tareas a desarrollar.

Existen otras clasificaciones de estos factores, por ejemplo la que clasifica los recursos del equipo en externos (las recompensas de la organización, la cultura organizacional) e internos (la composición del equipo, los conocimientos y habilidades de sus miembros, la estructura del equipo y el diseño de la tarea) o la que lo hace en tres niveles, un primer nivel de los individuos que integran el equipo, un segundo nivel para el grupo y un tercer nivel para la organización (Rico et al., 2010). Una revisión más profunda de esta última clasificación establece los siguientes factores que intervienen en estos tres niveles, desde el más externo al más interno:

En el **contexto de la organización** juegan un papel determinante el diseño de la tarea, la formación para el TE, la información acerca de la evaluación del desempeño, los sistemas de compensación, la organización de recursos, los sistemas de coordinación entre equipos, así como el clima de apoyo a los equipos. La importancia de estos factores ha sido probada por estudios que afirma que el uso complementario de recompensas individuales y grupales para reforzar el rendimiento del equipo produce un efecto indirecto sobre su efectividad (Hyatt y Ruddy, 1997), al igual que la formación en los equipos ejerce una influencia en la mejora del rendimiento y de su evaluación (Salas, Nichols y Driskell, 2007). Otras investigaciones se han centrado en el estudio de la influencia del apoyo de la organización a los equipos de trabajo, demostrando la influencia positiva sobre el funcionamiento y los procesos que tienen lugar en los equipos (Kennedy, Loughry y Klammer, 2009).

Dentro del diseño de la tarea y el contexto de trabajo de los equipos hay tres características que Rico et al. (2010) señalan como determinantes a la hora de realizar el TE: la autonomía o capacidad del equipo para tomar decisiones, la interdependencia o el grado en que los miembros del equipo dependen unos de otros para la realización de la tarea o la consecución de objetivos y la virtualidad o dependencia de los miembros respecto de las tecnologías de la información y comunicación, la información que aportan las tecnologías y la sincronía en la comunicación entre los componentes del equipo. Las investigaciones de estos tres

aspectos han determinado su importancia para la eficacia de los equipos de trabajo. Kozlowski y Bell, (2003) probaron que la autonomía modula los efectos de las distintas variables que intervienen en los equipos y de los procesos que tienen lugar en ellos sobre la eficacia grupal. Stewart (2006) probó la relación directa de la autonomía del equipo y la coordinación con el rendimiento, aunque su efecto varía con el tipo de tarea. En relación a la interdependencia, son numerosos los estudios que muestran su efecto modulador sobre diferentes procesos de los equipos, como las conductas de ayuda (Bachrach, Powell, Collins y Richey, 2005), la confianza, la comunicación, el conflicto o la flexibilidad (Stewart y Barrick, 2000). El estudio de la virtualidad se ha centrado principalmente en la comparación de equipos tradicionales o equipos virtuales (Martins, Gilson y Maynard, 2004), mostrando que el trabajar de forma virtual reduce las discusiones y retrasa la toma de decisiones. También produce una comunicación menos eficiente y disminuye la confianza entre los miembros del equipo (Jarvenpaa y Leidner, 1999).

En el **contexto del equipo** se consideran aspectos relativos a la composición del equipo, el tamaño de los equipos y los tipos de equipo. Aunque el tamaño óptimo de los equipos depende del contexto en el que se desarrolla el trabajo, son numerosas las experiencias que otorgan preferencia a la creación de grupos pequeños (Kozlowski y Bell, 2003; Wheelan, 2009) y es que, cuando aumenta el tamaño, aumentan los recursos disponibles pero también las necesidades de coordinación (Rico et al., 2010). La investigación de estos autores clasifica en este apartado relativo al contexto del equipo, las características de los miembros y desarrolla aspectos como la duración del equipo a lo largo del tiempo y la diversidad entre los componentes. De esta forma, al considerar las características de los integrantes dentro de la unidad a la que pertenecen, se otorga a cada uno de estos individuos un conjunto de comportamientos esperados o un rol. Estos roles pueden venir impuestos por la institución (el profesorado) o surgir de la interacción entre los miembros del equipo. Relacionado con estos roles en los equipos, a parece el concepto de liderazgo, que puede ser externo al equipo, el coaching, y el denominado liderazgo compartido. Se considera un factor de entrada del equipo

debido a la función determinante del profesorado en los mediadores de los equipos y en su rendimiento.

En el **contexto individual** o de los miembros del equipo de trabajo, se consideran las características individuales de cada uno de ellos. Son los conocimientos, habilidades y actitudes que aportan cada uno de sus integrantes, es decir, las competencias de las que disponen a título personal.

**“Mediators” o mediadores.** En el trabajo de Rico et al. (2010) se definen estos mediadores como sigue: “conjunto de mecanismos psicosociales que permiten a los miembros de un equipo combinar los recursos disponibles para realizar el trabajo asignado por la organización, superando las dificultades derivadas de la coordinación y la motivación de sus integrantes” (p. 54). Estos procesos de mediación son factores clave en la ejecución de los trabajos en equipo, son las estrategias que hay que gestionar para regular el funcionamiento de los grupos de trabajo y poder planificar siguientes acciones. La literatura no acaba de consensuar una clasificación de los mismos y se encuentran diversas agrupaciones: Viles et al. (2013) los dividen en dos grupos, procesos operativos y estados emergentes. Y Mathieu et al. (2008) y Rico et al. (2010) incluyen un tercer aspecto dentro de estos mediadores y los agrupan en procesos, estados emergentes y mediadores mixtos. Estos procesos operativos y estados emergentes, recogen las dimensiones de la competencia que hemos considerado como comunicación y ejecución (Torrelles et al., 2011), es decir las acciones que posibilitan el funcionamiento del equipo.

Por un lado están los procesos operativos o interacciones entre los componentes del equipo: participación, gestión de conflictos, resolución de problemas, comunicación, colaboración y liderazgo. Estos procesos contienen tanto los procesos de tarea, que describen las funciones que desarrollan las personas para realizar las tareas del equipo, como los procesos de relación para describir las relaciones entre sus integrantes (Guzzo y Dickson, 1996). Revisiones posteriores de estos procesos y que tienen en cuenta las fases por las que atraviesan los equipos de trabajo han identificado tres categorías en los procesos del TE: **procesos de**



**transición, procesos de acción y procesos interpersonales** (Marks et al., 2001; Rico et al., 2010). La transición atiende a la generación de estrategias y planificación para acciones futuras, la acción de los procesos atiende al reparto de tareas, la coordinación y comunicación y los procesos interpersonales a las situaciones de conflicto que se generan.

Por otro lado están los llamados **estados emergentes** o relaciones entre sus miembros y que se definen como “los estados cognitivos, motivacionales o afectivos del equipo, de carácter dinámico y variable en función del contexto” (Marks et al., 2001, p.357-358). Se pueden considerar presentes no solo en los procesos, sino también en los insumos y en los resultados del equipo. En este apartado se incluyen el ambiente o clima de equipo, la confianza, la cohesión, la motivación y el aprendizaje del equipo, aunque este último factor es considerado fuera de esta clasificación en posteriores investigaciones.

El último grupo de mediadores son los mediadores mixtos e incluye aquellos aspectos del TE que suponen una mezcla entre los procesos y los estados emergentes puesto que contienen elementos de ambos: el aprendizaje y la memoria transactiva (Mathieu et al., 2008; Rico et al., 2010).

**“Outcomes” o resultados del trabajo en equipo.** Estos resultados se desarrollan en tres niveles, al igual que en las entradas o insumos de los equipos, a nivel de la organización, a nivel de equipo y a nivel individual. Dentro de este apartado y atendiendo al carácter cíclico del modelo estudiado debida a la retroalimentación que se produce tras la consecución de objetivos y resultados intermedios, se sitúa la dimensión de la CTE definida como regulación y que incluye los procesos de ajuste del equipo (Torrelles et al., 2011).

**En el contexto de la organización.** La influencia de los sistemas multi-equipo y de cómo sus resultados benefician a las organizaciones es un aspecto sobre el que apenas se habla dentro del ámbito universitario. Son numerosas las experiencias que estudian las ventajas de la utilización de metodologías activas en asignaturas concretas, pero faltan estudios que prueben los beneficios obtenidos a nivel global

dentro de la titulación. Por otro lado, el hecho de que el saber es cada vez más extenso y el conocimiento tiende a la especialización, puede condicionar las ventajas de los trabajos de equipo como potencial de aprendizaje y para la consecución de objetivos, y vincular los aprendizajes universitarios con la investigación científica.

**En el contexto del equipo** se han diferenciado, desempeños y resultados (Beal, Cohen, Burke y McLendon, 2003; Rico et al., 2010) y la viabilidad del equipo. En ese desempeño del equipo se evalúa no solo el aprendizaje sino también el rendimiento, en el que intervienen factores como la retroalimentación del modelo considerado, la discusión, la toma de decisiones o la experimentación. Además, tras la finalización de trabajo es necesario plantear la viabilidad del equipo o su capacidad para continuar funcionando en el futuro; aspecto en el que habrá que considerar numerosos factores en función de las acciones futuras.

**En el nivel individual** se puede hablar de resultados en el terreno afectivo, como la satisfacción con el trabajo, con el equipo y con la institución y resultados sobre el requerimiento del rol desempeñado por cada integrante del equipo. Dentro del contexto formativo es necesario tener en cuenta que no solo importa el resultado final del equipo sino el aprendizaje individual desarrollado por cada componente así como el desarrollo de sus habilidades personales.

La revisión de los estudios que utilizan el modelo IPO y el modelo IMO e IMOI derivado del anterior sirve, como se refleja en su análisis, para determinar los aspectos que conducen hacia la efectividad en los equipos. Este modelo IMOI es más adecuado en contextos claramente definidos, donde los componentes del equipo trabajan durante un periodo de tiempo para producir unos resultados cuantificables (Mathieu et al., 2008), y será el que adoptemos para la conceptualización de la CTE dado que se ajusta a las necesidades de nuestro trabajo y al contexto universitario donde lo vamos a llevar a cabo. Dedicamos los siguientes apartados a desarrollar los aspectos de este modelo dentro del aula universitaria.

## 2.2. El modelo *Inputs-Mediators-Outputs* de la eficacia del Trabajo en Equipo en la educación superior

Dentro del contexto universitario la actividad de los equipos está limitada y controlada ya que las tareas se plantean por el profesorado, que establece una serie de criterios para su desarrollo. Pero, como ha quedado patente en la investigación preliminar, a pesar de que durante la formación superior los estudiantes realizan numerosos trabajos en equipo, esto no garantiza la adquisición de la CTE, ya que su aprendizaje es lento y debe realizarse a lo largo de la titulación dado su carácter transversal.

Tabla 9. Modelo IMO del TE en la educación superior: factores considerados en este estudio

|                   |   |   |
|-------------------|---|---|
| <b>Inputs</b>     | Nivel de grado:   | Objetivos y relevancia de la competencia de TE en el grado.   |
| <b>Insumos</b>    | diseño de la titulación<br>(Agentes: coordinador, comisiones y profesores de la titulación) | La coordinación del grado.<br>Los sistemas de formación disponibles.<br>Los recursos disponibles: tiempos y espacios para el TE           |
|                   | Nivel de asignatura<br>(Agente: el profesorado)   | Diseño de la tarea por el profesorado: planificación e información, criterios de evaluación y reconocimiento<br>Liderazgo del profesorado |
|                   | Nivel de equipo   | Interdependencia: tipos de equipos y tareas.<br>Composición del equipo: características, roles, heterogeneidad.                           |
|                   |   |   |
| <b>Mediators</b>  | Procesos de Transición:   | Planificación de la tarea: organización de las tareas y sus responsables, calendario, plan de contingencias.                              |
| <b>Mediadores</b> | Procesos de Acción:   | Normas del equipo<br>Participación y toma de decisiones<br>Comunicación interna<br>Coordinación y Liderazgo.                              |
|                   | Procesos interpersonales:   | Gestión de conflictos   |
|                   |   |   |
| <b>Outputs</b>    | Nivel de equipo:  | Comportamiento y resultados.  |
| <b>Resultados</b> | Nivel individual:   | Comportamiento, rendimientos y reacciones afectivas.  |

En este lento proceso de adquisición de la competencia de TE el profesorado es la pieza básica para contribuir a la eficacia y eficiencia de los equipos de estudiantes,

puesto que debe controlar los distintos aspectos que aseguren la correcta realización del trabajo.

Se realiza a continuación una revisión de los elementos que intervienen en el modelo IMO dentro del contexto universitario, según formen parte de los factores de entrada, los mediadores o los resultados. En la Tabla 9 se reúnen los elementos seleccionados, entre los descritos en las investigaciones revisadas en relación a la eficacia de los equipos y que han sido adaptados al ámbito de la educación superior.

### **2.3. Factores de entrada del modelo IMO para el Trabajo en Equipo en la educación superior**

Se describen a continuación los insumos o factores de entrada previos a la realización del TE. Podemos distinguir tres apartados para la clasificación de estos factores: los factores que vienen impuestos desde la titulación, los factores que incumben al profesorado y los que afectan al alumnado.

Los factores a nivel de Grado, cuyos agentes son los coordinadores de Grado junto con todo el profesorado, incluyen aspectos como los objetivos y la relevancia atribuida a la CTE, los sistemas de formación disponibles, la coordinación entre el profesorado y los recursos disponibles.

Entre los que afectan al profesorado están la planificación y el diseño de la tarea, el liderazgo que ejerce y la información relativa a los criterios de evaluación y otros aspectos metodológicos que deben ser claramente explicitados al comienzo de las tareas a desarrollar.

Y en los factores que afectan al alumnado se encuentra la composición de los equipos, los distintos tipos de equipos que pueden formarse en función del grado de interdependencia entre sus miembros o de sus características y el tamaño de los equipos.

### 2.3.1. A nivel de grado: el diseño de la formación en competencias de la titulación

Si bien el TE en la educación superior está orientado a la formación, se pueden encontrar muchos símiles en el ámbito laboral. De hecho, los *inputs* que se incluyen como los factores del contexto de una organización se pueden adaptar y considerar como elementos de la titulación en la educación superior. En este caso, la titulación se concibe como una organización académica cuyo objetivo de producción es el de jóvenes preparados para su inserción en el mundo laboral. La generalidad de este objetivo se concreta a través de las memorias de verificación de las titulaciones, pues en cada una de ellas se especifican las competencias que la Universidad correspondiente acredita que han adquirido los graduados de una u otra titulación. Es un compromiso que la Universidad ha contraído con la sociedad y, desde luego, establece unos condicionantes formativos.

En el ámbito laboral se ha demostrado que el contexto de la organización tiene un papel crítico en la eficacia de los equipos (Hackman, 2002). En el modelo IMO, el contexto organizacional se representa mediante tres tipos de apoyo que se ofrece a los equipos:

Los sistemas de dirección de RR.HH. (formación, evaluación del desempeño, compensación...). El diseño de la organización que permite interrelacionar los equipos de trabajo y a estos con el conjunto de la organización, articula los flujos de transmisión de información y coordinación y permite apoyos, que facilitan recursos y eliminan obstáculos. El clima organizacional de apoyo a los equipos y la cultura organizacional (no deberíamos descartar la cultura nacional). (Rico et al., 2010, p. 49)

Una posible traducción al contexto de la educación superior haría referencia al diseño de la titulación, concretado en los aspectos relacionados en la Tabla 10.

Es un hecho que los objetivos formativos de las titulaciones quedan establecidos mediante la inclusión del listado de competencias genéricas y específicas en las memorias de verificación del título, y también publicadas en el Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del

Gobierno de España. De ahí se deduce, y se entiende, que los estudiantes van a ser formados en competencias, aunque también sería deseable que se concretara cuál es el nivel de desarrollo pretendido. En cualquier caso, la titulación impone unas condiciones formativas emanadas de su memoria de verificación. En consecuencia, del análisis de estas memorias se pueden deducir los objetivos y la relevancia de las competencias en las que se van a formar los estudiantes del grado, y que son factores de contexto que afectan al diseño de las actividades formativas.

Tabla 10. Factores de entrada del TE en el contexto universitario a nivel de Grado

|                |                         |   |
|----------------|-------------------------|---|
| <b>Inputs</b>  | Nivel de grado:         | Objetivos y relevancia de la competencia de TE          |
| <b>Insumos</b> | diseño de la titulación | en el grado.  |
|                | (Agentes: coordinador,  | La coordinación del grado.                              |
|                | comisiones y profesores | Los sistemas de formación disponibles.                  |
|                | de la titulación)       | Los recursos disponibles: tiempos y espacios para el TE |

Por otro lado, la titulación, como organización cuyos recursos humanos son el profesorado y el alumnado, dispone de una estructura básica para su gestión, encabezada por el Coordinador y apoyada en la Comisión de Evaluación de la Calidad y en la Académica. Las acciones estratégicas impulsadas por estos órganos de gestión pueden generar condiciones que afectan a la eficacia de los trabajos en equipo de los estudiantes. Se podrían señalar: el diseño de una formación coordinada, la puesta en marcha de sistemas de formación de cada una de las competencias genéricas y la gestión de recursos que faciliten su puesta en acción.

En efecto, el carácter progresivo implícito en la formación de competencias se traduce en una interrelación clara entre las diferentes asignaturas, materias y módulos de la titulación. Por tanto, un plan formativo integral y gradual es un factor contextual que incide en la eficacia del trabajo del profesorado y que es insumo en la actividad y prácticas de los estudiantes.

Otros factores contextuales a nivel de la titulación, como ya se ha indicado, son la adopción de actividades formativas para trabajar la competencia y la disponibilidad

de recursos (espacios y tiempos) que favorezcan su puesta en acción. En relación al factor formativo, se puede señalar como ejemplo, el plan de formación en gestión de la información de la UZ, competencia presente en los planes de estudio de la práctica totalidad de los grados de esta universidad. Se trata de una actividad de aprendizaje, organizada por la Biblioteca, que se integra en una asignatura obligatoria del plan de estudios de la titulación, que se aplica mediante un curso semi-presencial y que es reconocida mediante un certificado oficial.

### **2.3.2. A nivel de asignatura: la intervención del profesorado**

#### ***2.3.2.1. El diseño de la tarea por el profesorado***

Como se ha demostrado, la tendencia educativa actual fija el foco de atención en el proceso de aprendizaje del alumno, tanto dentro como fuera de la enseñanza superior, lo que ha motivado el aumento del número de tareas realizadas para potenciar la utilización de recursos de autoaprendizaje y el aprendizaje cooperativo. En este proceso se considera indispensable la figura del profesor tutor que, desde su experiencia, contribuye a facilitar la realización de dichas tareas estructurando de una manera clara las actividades propuestas, evitando de esta forma los problemas y conflictos que puedan surgir en el alumnado a raíz de la falta de información y de organización.

En cualquier ámbito, antes de invertir recursos, es necesario definir con claridad cuáles deben ser los resultados que se esperan conseguir con las actividades propuestas, establecidas dentro del programa de enseñanza si nos situamos dentro del campo de la educación. Autores como Shimazoe y Aldrich (2010) consideran indispensable la fijación de los resultados esperados en el alumnado tras la concreción de la tarea y recomiendan su especificación por escrito en las guías didácticas de las asignaturas. Elaborar y definir los objetivos de aprendizaje que deben ser alcanzados contribuye a determinar el modo en el que se desarrollará la actividad, la gestión de los recursos disponibles, las responsabilidades asumidas por los participantes en las tareas y la forma en la que se llevará a cabo la evaluación.

Además, el grado de desarrollo del nivel competencial del alumnado influirá notablemente en la mayor o menor necesidad de concreción de dichos objetivos.

A la hora de redactar los objetivos de aprendizaje y diseñar actividades de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, la taxonomía de Bloom ha servido de guía a los docentes a lo largo de décadas. El profesor Benjamín Bloom (1956) líder de su equipo de trabajo, desarrolló la formulación de objetivos del proceso de aprendizaje y especificó la forma de describir las distintas categorías que intervienen en ellos: el conocimiento (a través de la recogida de información y la memorización), la comprensión y aplicación de dicho conocimiento, el análisis, la síntesis y evaluación. Sus indicaciones determinan aspectos como los factores a tener en cuenta al redactar un objetivo de aprendizaje: el quién debe intervenir, qué se espera de su realización, cómo realizarlo y cuánto o cuál es el grado que determina el desempeño aceptable para su evaluación (Mager, 1984), y también contribuyen a evitar errores en la formulación de dichos objetivos. La elección de la metodología a seguir para alcanzar los aprendizajes debe estar subordinada a estos objetivos de aprendizaje, ya que permiten tener una idea clara de nuestra intención, tanto al enseñar como al evaluar lo aprendido. Siendo además muy importante que exista congruencia entre todos estos factores, entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

Determinados los objetivos, y antes de comenzar el diseño de las actividades, hay que analizar las ventajas e inconvenientes de cada tarea y valorar si es más adecuado actuar de manera individual o grupal. Urien y Osca (2013) en su curso a distancia de la UNED sobre “Competencias para el Trabajo en Equipo” recomiendan considerar todos los factores que influyen en el TE. Señalan los siguientes inconvenientes más frecuentes al trabajar en equipo:

- El tiempo. Trabajar en equipo requiere más tiempo que trabajar de forma individual, pues hay que ponerse de acuerdo sobre aspectos fundamentales.



- La difusión de responsabilidad entre sus miembros. Cuando se trabaja en equipo algunas personas se relajan, lo que reduce el desempeño.
- El conformismo. En ocasiones, para evitar problemas con los compañeros, se puede ser menos exigente con el resultado conseguido.
- Problemas de liderazgo. La competencia por dirigir el equipo puede generar problemas de coordinación entre sus miembros y que las tareas se retrasen.

Sin embargo, también señalan algunas de ventajas que pueden compensar estos inconvenientes:

- La motivación. Somos seres sociales, nos gusta el contacto con los demás y el entusiasmo que se produce cuando estamos en grupo se contagia de unos a otros, facilitando el trabajo.
- La calidad del trabajo. En un equipo hay más conocimiento y experiencia porque se suman las de los diferentes miembros, por tanto, es posible realizar trabajos de mayor calidad.
- La representatividad o legitimidad. Un trabajo realizado en equipo se considera más válido pues se supone que ha sido consensuado.
- La sinergia grupal. Cuando están entrenados, los equipos consiguen un rendimiento superior a la suma de los rendimientos de cada miembro, pues se producen procesos de facilitación social que mejoran la calidad del trabajo.

Una vez determinada la realización grupal de las tareas, hay que tener en cuenta la forma de presentarla al alumnado. Barkley, Cross y Major (2007) consideran que:

Los dos elementos más críticos para estructurar las tareas de aprendizaje cooperativo son la adecuación de la tarea que presentemos y la determinación de la estructura de procedimientos para el alumnado, comprensible y atractiva, que les incite a participar activamente para la realización de las actividades propuestas. (García, 2011, p. 199).

Y es que la selección y organización de las tareas de aprendizaje es uno de los aspectos importantes a contemplar en los procesos de aprendizaje. En las tareas están presentes los objetivos formativos, la actuación docente y la actuación de los alumnos. Y en su diseño hay que tener en cuenta la demanda cognitiva que incluye cada tarea y asegurar que los procesos didácticos necesarios para resolverla estimulen el aprendizaje y los productos resultantes de la actividad que además de reflejar el trabajo realizado refuerzan la autoestima de los autores. Zabalza (2003) considera que a la hora de elegir la tarea y la metodología de trabajo hay que contemplar cuatro dimensiones: la organización de los espacios y los tiempos, el modo de suministro de la información, la orientación y gestión de las actividades de aprendizaje y las relaciones interpersonales. Y para Fernández (2008), tres son los criterios básicos a la hora de analizar una tarea:

- Criterio de validez: si la tarea es congruente con los objetivos formativos propuestos.
- Criterio de significación: si la actividad en sí misma es relevante, si tiene interés y merece la pena hacer lo que en ella se pide.
- Criterio de funcionalidad: si el contexto permite realizarla y es compatible con el resto del proceso didáctico.

Si se atiende a estos requisitos se evitarán las quejas de los estudiantes que se relacionan con estos criterios, ya que es frecuente que consideren algunas tareas poco adecuadas con lo que están estudiando, poco interesantes o demasiado costosas de realizar.

Para facilitar la constitución y comienzo del TE, el profesor debe elaborar unas normas de funcionamiento claras donde figuren las instrucciones básicas para su desarrollo. En estas normas, que en algunos casos se plasman en un contrato de aprendizaje, pueden figurar, además de las tareas y objetivos del equipo, los recursos disponibles, los papeles a desempeñar por sus integrantes, las fechas y el lugar de las reuniones, los compromisos adquiridos, las fechas y modos de entrega

de los resultados y los criterios de evaluación. Toda esta información debería recogerse en un documento escrito para garantizar la puesta en marcha sin equívocos de los trabajos y se considerará adecuada la planificación por parte del profesor cuando se clarifiquen los siguientes aspectos:

- La concreción de las tareas y definición de objetivos, resultados de aprendizaje esperados y criterios con los que se les va a evaluar. La claridad en las metas y el planteamiento de tareas interesantes es fundamental para favorecer la motivación en el alumnado. Además estos objetivos de aprendizaje deben ser significativos, realizables, concretos y redactados en términos comprensibles y a la espera de unos resultados observables dentro de los criterios de evaluación.
- La temporalización y establecimiento de sesiones de control y tutorización. El número de reuniones o revisiones dependerá de la tarea a llevar a cabo y de la disposición horaria del tutor, pero un clima de apoyo es un incentivo y favorecerá la consecución de los logros propuestos.
- La definición de los roles o papeles a desempeñar por los componentes del equipo y, en caso necesario, el reparto de tareas en función de las capacidades del alumnado. Esta herramienta contribuirá a la cooperación entre sus miembros y a la rotación de los roles asignados a la adquisición de las distintas habilidades que cada papel contribuye a fomentar.
- La concreción de los recursos disponibles y las medidas a adoptar en caso de conflicto. Una información detallada de las fuentes de información así como de la estructura de la tarea, evitará malos entendidos y contribuirá a la optimización del tiempo y a facilitar la organización interna del equipo.

Por último, las tareas de equipo propuestas deben indiscutiblemente estar realizadas por todos y cada uno de sus miembros, ya que todos deben alcanzar los mismos objetivos pretendidos. El profesorado debe asegurarse de plantear tareas con un nivel de complejidad suficiente para que no puedan realizarse individualmente, lo que forzará la cooperación del equipo, y además debe fomentar

la responsabilidad individual del alumnado para que su implicación en la elaboración del producto final sea continua. Garantizar la responsabilidad individual del alumnado pasa por programar actividades en las que el conocimiento se construya poco a poco asegurando mecanismos de coordinación mediante los cuales todos los miembros del equipo adquieren los conocimientos para dar origen cada vez a un producto de mayor complejidad. El profesorado juega un papel fundamental como coordinador del trabajo de equipo, asesorando, resolviendo las dudas de los equipos y supervisando los avances en el desarrollo de la tarea. Además, en función del rol de mediador que desempeñe entre el alumnado y el conocimiento, deberá suministrar al alumnado la información de una forma u otra.

Toda esta información debe estar clarificada en las guías docentes de las asignaturas, documentos de especial importancia como instrumentos de información y orientación para los estudiantes, para cumplir además con los requisitos del EEES. Su estudio es por tanto necesario para conocer los distintos aspectos de la enseñanza universitaria, como queda patente a partir del estudio de Sánchez-Elvira et al., (2010), que pone de manifiesto la importancia de las guías docentes para el diseño de la evaluación en competencias genéricas y con el que se centraron en el estudio de dos aspectos:

1. El grado de adaptación de las titulaciones al EEES, mostrando la existencia de un alto porcentaje de asignaturas que no presentan guías docentes en las páginas web de las instituciones y presupone la información presencial al alumnado.
2. La incorporación de las competencias genéricas a los grados, mostrando la heterogeneidad de esta información y que, aunque estas guías deben especificar la inclusión de las competencias a desarrollar, son pocas las instituciones que cuentan, de forma sistémica, con la información sobre la existencia de estas competencias institucionales.

En su investigación sobre las principales competencias consideradas por empleadores y académicos encontraron que las cinco primeras eran similares. Las cinco primeras para los docentes resultaron ser: las capacidades cognitivas complejas (capacidad de análisis, síntesis, resolución de problemas, etc.), la expresión oral, el TE, el compromiso ético y la gestión y planificación. Y para los empleadores: la capacidad de organización y gestión, la proactividad e iniciativa personal, el TE, habilidades comunicativas y capacidades cognitivas. Destacan también que las competencias cognitivas están relegadas al quinto lugar por el grupo de empleadores, que el compromiso ético no aparece en el ránking académico y que el TE ocupa el tercer lugar en las dos listas, lo que vuelve a poner de relevancia su importancia en todos los ámbitos.

### ***2.3.2.2. El liderazgo o el coaching del profesorado***

El interés que suscita el liderazgo en la literatura viene motivado por la importancia que tiene para el éxito de las organizaciones a través de su influencia en la coordinación entre equipos, en la gestión de recursos y en la mejora de la comunicación (Jiang, 2014). Como refleja la literatura científica, se trata de un concepto ambiguo y cuya definición se apoya en diferentes enfoques. Las distintas consideraciones de la figura del líder son: el líder como rol, el líder como modelo de conducta y el líder como miembro que ejerce influencia sobre otros. Así podemos aproximarnos a este concepto de liderazgo considerándolo un rasgo de personalidad (dijo Aristóteles “desde el mismo instante del nacimiento algunos están predestinados a la obediencia y otros al mando”) o como una conducta, aspecto al que orientamos nuestra investigación.

Dado que nuestro estudio se sitúa en el contexto educativo, donde el profesorado centra su atención en el aprendizaje significativo, consideraremos el liderazgo bajo un enfoque transformacional. Villa y Poblete (2000) definen el liderazgo como: “aquello que estimula a individuos y equipos a dar lo mejor de ellos mismos para lograr un objetivo común previamente establecido” (Consultado en Poblete y García, 2002, p. 5). El liderazgo transformacional trata de reunir los rasgos y

conductas del líder, así como las variables situacionales (Bass, 1985 y 2000; Yukl, 2002) puestas en acción con el fin de inducir cambios en las actitudes de los miembros del grupo y contribuir a la creación de compromiso en el desarrollo de las estrategias (Muchinsky, 2001; Bernal, Jover, Ruíz y Vera, 2013). La influencia que el líder ejerce sobre el grupo tiene a su vez el efecto de dar poder a cada uno de los miembros para que se conviertan en agentes de cambio y desarrollen sus potencialidades.

Los cambios metodológicos que en durante los últimos años han tenido lugar en las aulas, así como las complejas relaciones que se dan en los trabajos en grupo, han hecho que la concepción de líder como la persona que inspira, atrae y controla al grupo haya perdido fuerza. Así de los tres tipos de liderazgo que pueden darse en la realización de trabajos en equipo, el externo, el *coaching* y el liderazgo compartido, como se aprecia en la Figura 3, se están implantando los dos últimos, que involucran en la realización de actividades a todos los miembros de los equipos dependiendo de las exigencias del momento.

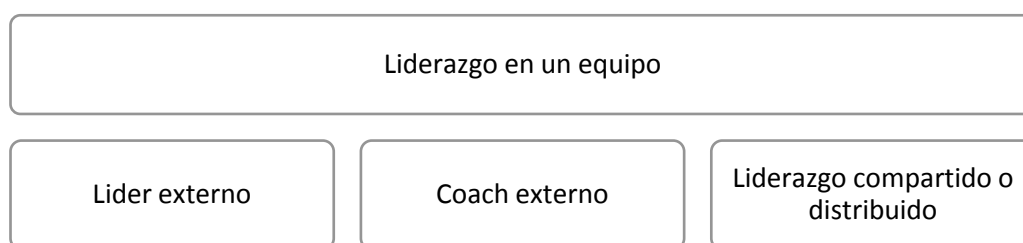


Figura 3. Esquema de tres tipos de liderazgo

La realidad es que la mayoría de profesorado puede tener algo de varios de los componentes de la clasificación anterior. El reto es conjugar adecuadamente la dirección del profesorado y la participación de los alumnos, ya que el clima de trabajo más adecuado y eficaz es el que integra ambas dimensiones (Fernández, 2008).

En general el modelo de liderazgo en el aula más conocido es el denominado liderazgo centrado en la enseñanza y el aprendizaje. Si es ejercido por el profesor lo es como experto en hacer trabajar a los alumnos y en enseñarles lo que necesitan

saber (Gil, Buxarrais, Muñoz y Reyero, 2013). La importancia de este papel de facilitador no solo radica en ser sensible a los requerimientos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino en comprender además la naturaleza de las dinámicas grupales y de todos los factores que intervienen en el TE (Higgs, 1996). La figura del docente es necesaria para poder ejercer, al menos, una parte de ese liderazgo, con el fin de responder a las cuestiones que justifican el sentido del grupo, el aprendizaje, y el desarrollo personal y social de cada individuo. Pero, para que su acción sea pedagógicamente valiosa, es importante que sea consciente de las acciones que despliega y de las consecuencias que estas tienen en el alumnado y en las dinámicas del aula.

Este liderazgo educativo está centrado en las personas y, por su carácter ético, el líder personal debe ante todo acoger al otro. Esto implica una serie de valores y funciones asociadas a esos valores. Mínguez, (2013) propone tres formas de liderazgo personal, como alguien que practica la escucha activa, como alguien que empatiza con el otro y como alguien que se solidariza con el otro. La forma en la que las instituciones y cada uno de los docentes interpretan y aplican la regulación de los diversos espacios formativos es lo que constituye el estilo de liderazgo (Fernández, 2008). En este trabajo, la autora considera tres estilos básicos de liderazgo docente:

- Estilo autoritario o directivo: es el profesor el que señala las tareas y la forma de realizarlas, controla y facilita el proceso y los resultados para alcanzar el objetivo y disminuye los cometidos individuales. El líder critica o alaba el trabajo realizado.
- Estilo democrático o participativo: los alumnos participan en las decisiones para la elaboración de proyectos. El líder participa como uno más en las actividades y da instrucciones técnicas y reconoce el trabajo realizado.
- Estilo “laissez-faire” o pasivo: la conducta del profesor es pasiva, reacciona tan sólo cuando se lo solicitan los componentes del equipo.

Este concepto de estilo de liderazgo se relaciona además con el clima en los equipos dado que determina las relaciones interpersonales que se producen en clase. Por ello, dentro del perfil docente, es muy importante la habilidad para manejar las relaciones, así como su capacidad de adaptación y flexibilidad para revisar permanentemente los procesos en los que está implicado. Así, el denominado conocimiento práctico del docente es determinante y otorga consistencia a la práctica que lleva a cabo y capacidad de análisis respecto de los logros que alcanzan los alumnos (Bernal et al., 2013).

El liderazgo influye en el rendimiento de los equipos (Burke et al., 2006), pero no sólo es una variable instrumental para lograr este rendimiento, es también una finalidad educativa para desarrollar las capacidades que permiten el liderazgo constructivo y el conocimiento de las relaciones de liderazgo que todos, incluidos quienes no ejercen ningún tipo de liderazgo deben conocer (Gil et al., 2013). Y es que, la competencia sistémica de liderazgo es una de las competencias genéricas a desarrollar en el alumnado y que está relacionada directamente con la interpersonal de TE.

Cuando se habla de *coach* o entrenador en el aula se considera que el aprendizaje se acelera, puesto que su objetivo prioritario es obtener los mejores resultados. El *coach* colabora para que las personas a su cargo alcancen el éxito, siendo estas últimas las responsables de conseguirlo con su propia toma de decisiones en la que “el coach actúa como facilitador o intermediario del cambio” (Palomo, 2013, p.72). La utilización de este concepto del líder como entrenador en el contexto de la educación se ha generalizado en los últimos años, dado que una de las características de esta figura es que acepta de forma incondicional a las personas con las que trabaja, como sucede en las aulas, sin emitir juicios de valor, e intenta desarrollar al máximo el talento de las personas con las que trabaja. Es por tanto, la figura que acompaña al alumnado, le ayuda a identificar sus puntos fuertes y áreas de mejora, y le ayuda a descubrir por si mismo las estrategias adecuadas y



soluciones, mientras realiza un seguimiento y la evaluación del desarrollo del alumnado.

Así cuando se habla de *coaching* en las aulas se habla de una herramienta metodológica clave en la gestión de individuos para promover su desarrollo, su talento y la adquisición de aprendizajes y competencias. El coaching educativo es un proceso de acompañamiento a personas que trabajan para la consecución de un objetivo, basándose en que la persona tiene todos los recursos (Cortés, 2015).

Pero, como se ha mencionado, en el aula el liderazgo puede ser ejercido, no solo por el profesor, sino también por el alumnado o grupo de iguales. Es decir, las funciones de liderazgo pueden estar concentradas en una persona externa al grupo, el profesorado, bien distribuidas entre los miembros del equipo o bien repartidas entre el profesor y el equipo. Y es que el éxito educativo en las aulas no sólo proviene del liderazgo como la obligación del docente, dado su situación de superioridad en la relación educativa, sino también de una serie de liderazgos se generan en paralelo con el profesor, fruto de las interacciones de los grupos, se trata del liderazgo entre iguales. Se exponen a continuación cuáles son las funciones de liderazgo compartidas o distribuidas entre los miembros del equipo y con el profesor.

Algunos de los autores más relevantes sobre liderazgo compartido son Pearce y Wang, quienes profundizan en diversos artículos sobre este concepto (Pearce et al., 2009; Pearce, Wassenaar, y Manz, 2014; Wang, Waldman, y Zhang, 2014). El equipo de Pearce (2009) considera que el concepto de liderazgo compartido va en contra de la idea tradicional de cómo las empresas suelen operar, donde una persona se sitúa al cargo y el resto de miembros le siguen, es decir, de la consideración del líder como una sola persona. El liderazgo compartido conlleva compartir ampliamente poder e influencia entre un conjunto de individuos, en lugar de centralizar en las manos de un solo individuo que actúa en el claro papel de dominación. Y es que, dado que en un equipo no todos sus componentes conocen todas las facetas del trabajo, un mejor enfoque es compartir las tareas. Por lo que la persona a cargo en

cualquier momento es el que tiene los conocimientos, las habilidades y las habilidades clave (KSA) para la realización del trabajo, pero cuando se producen cambios en los requisitos KSA, un nuevo experto debe pasar a primer plano, compartiendo de esta forma el liderazgo. Se trata por tanto de una dinámica, un proceso interactivo de influencia entre los individuos, donde el objetivo es conducir a los otros hacia el logro de los objetivos colectivos. Este proceso de influencia a menudo implica influencia de los pares y en otros momentos implica influencia jerárquica ascendente o descendente (Pearce, et al., 2009; 2014). Además, sus estudios han demostrado la relación del liderazgo compartido con el rendimiento de los equipos de trabajo. También se ha probado la relación del liderazgo compartido con los resultados del equipo, no solo en términos de rendimiento, sino también de los estados emergentes, actitudes y comportamientos, así como que sus efectos son más fuertes cuando aumenta la complejidad de la tarea (Wang et al., 2014).

Cuando en un equipo de trabajo uno de sus miembros se erige como coordinador asume tareas como determinar la fase de evolución del equipo y poner los medios para que todos los miembros participen por igual en el desarrollo del trabajo. Para ello, este coordinador debe ser capaz de convertirse también en un miembro eficaz del equipo y es que “es imposible liderar a los demás, si uno mismo no puede autoliderarse” (Palomo, 2013, p. 67).

Reconociendo que determinadas personas puedan tener atributos y cualidades facilitadores del ejercicio del liderazgo, lo cierto es que este de alguna manera también puede ser aprendido. Además, en el contexto educativo el liderazgo se considera una competencia determinante para una educación exitosa (Bernal et al., 2013). La educación del carácter para la formación del liderazgo consiste en el desarrollo de hábitos de la mente, del corazón y de la actuación que capacitan a la persona para desarrollarse plenamente, es decir, usar su tiempo, talento y energía bien (Gil et al., 2013). Ugarte (2013) afirma que “en el proceso de formación y desarrollo de la competencia de liderazgo, al igual que de cualquier competencia, el

elemento clave es la actitud personal” (p. 223) y en el proceso de adquisición de la competencia de liderazgo son estrategias metodológicas centrales la orientación, la tutoría y el acompañamiento. Los verdaderos líderes no nacen, sino que aprenden a serlo y lo consiguen gracias a su esfuerzo personal. El verdadero líder sabe dirigir a otros porque lucha constantemente por liderarse a sí mismo (Chinchilla, 2009; Ugarte, 2013).

Se concluye este apartado señalando que, aunque el liderazgo se ha considerado un *input* de los procesos de TE debido la importancia del profesorado en su gestión, en el caso de considerar el liderazgo entre iguales, este puede considerarse dentro de los procesos operativos de relación que tienen lugar en los equipos.

### **2.3.3. A nivel de equipo: composición y características de los equipos de trabajo**

#### ***2.3.3.1. Tipos de equipos e interdependencia entre sus miembros***

Las variables que distinguen los diferentes tipos de equipos son: el contexto en el que trabaja el equipo, el tipo de tarea y el tiempo que están juntos.

Según el contexto, los tipos de equipos que podemos encontrar son muy diferentes aunque son más numerosas las clasificaciones encontradas dentro del ámbito laboral (Sundstrom, De Meuse y Futrell, 1990; Cohen y Bailey, 1997) que las que se ajustan al ámbito académico (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Fernández, 2008).

Sundstrom et al. (1990) analizaron la efectividad de los equipos de trabajo y determinaron que existen cuatro categorías de equipos: de consejo y participación, de producción y servicio, de proyectos y desarrollo, y de acción y negociación. Estos equipos difieren en la tarea que realizan pero los equipos de trabajo universitario, objeto de nuestro estudio, no estarían enmarcados claramente dentro de ninguno de ellos. Los equipos de estudiantes podrían situarse en algunos aspectos dentro de los equipos de consejo y participación, donde sus miembros se reúnen para

identificar áreas de mejora, aunque también contienen elementos de otros de los grupos clasificados.

Cohen y Bailey (1997) realizaron una clasificación de los equipos en función de las tareas que realizan y de otros factores internos y externos, agrupándolos en: equipos de trabajo, paralelos, de proyectos y de administración (DíazGranados y Salas, 2008). Los equipos de trabajo son considerados equipos de composición estable y responsables de la fabricación de productos o entrega de servicios; los equipos paralelos son los que reúnen individuos para realizar una función determinada; los equipos de proyecto son los equipos limitados en el tiempo para realizar proyectos en los que se necesitan las habilidades de todos sus integrantes y los equipos de administración son los equipos con un papel de liderazgo. Se vuelve a observar que en esta clasificación tampoco podemos definir los equipos de estudiantes que reunirían características de los tres primeros grupos.

En relación a los tipos de equipos que se utilizan en el ámbito académico se utilizan otras clasificaciones según las características del aprendizaje cooperativo que utilizan: aprendizaje cooperativo formal, aprendizaje cooperativo informal, los grupos cooperativos de base y las estructuras cooperativas (Johnson, et al., 1999). Si atendemos a esta clasificación podemos distinguir los siguientes tipos de grupos:

- Grupos formales de aprendizaje cooperativo. En ellos los estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes. Estos grupos formales de aprendizaje garantizan la participación activa de los alumnos en tareas tales como la organización de los recursos, la explicación de la tarea, la integración con los conocimientos previos, entre otras tareas intelectuales. Para que estos grupos formales se transformen en equipos eficaces de trabajo es necesario un aprendizaje de equipo y el cumplimiento de los procesos estructurados de trabajo.
- Grupos informales de aprendizaje cooperativo. Las actividades de estos grupos informales pueden consistir en una breve charla o tarea propuesta por el

docente con el fin de crear un clima propicio, para la evaluación diagnóstica o para la creación de expectativas sobre el tema a tratar. También, puede ser útil para que los alumnos organicen, expliquen, resuman, e integren lo tratado con los conocimientos previos.

- Grupos de base cooperativos. Estos grupos funcionan a largo plazo. Son grupos heterogéneos y sus miembros son permanentes, lo que facilita establecer vínculos que promuevan apoyo, aliento y respaldo entre sus integrantes. Las relaciones personales son importantes y favorecen el cumplimiento de las tareas escolares y un buen desarrollo cognitivo.
- Las estructuras de aprendizaje cooperativas. Son organizaciones de TE a largo plazo para la realización de actividades cooperativas reiteradas, lo que implica a los docentes estructurar de manera cooperativa las tareas habituales. Una vez planificadas y realizadas varias veces, se convierten en actividades habituales en el aula pero, para poder llevarlas a cabo con éxito y utilizarlas de manera espontánea, el alumnado debe poseer experiencia previa dentro de otros tipos de grupos.

En la misma línea, en función de los tipos de equipos utilizados, Fernández (2008) clasifica los grupos utilizados para la realización de trabajos cooperativos en tres tipos: grupos estables, grupos formados por el profesor y agrupaciones esporádicas o puntuales.

Mathieu et al. (2007), tras la revisión de las taxonomías de tipos de equipos encontradas en la literatura (Cohen y Bailey, 1997; Hackman, 1987; Sundstrom, 1990) y la consideración de las funciones de los equipos y el contexto en el que se desarrolla el trabajo, abogan por caracterizar los equipos de acuerdo a su carácter esencial subyacente, como lo es el grado y tipo de interdependencia. Aunque igualmente reconocen características en los equipos, como la homogeneidad o heterogeneidad de las funciones de sus miembros, la estabilidad o intensidad de los ambientes de trabajo, la temporalidad del equipo o la fluidez entre sus

componentes y centran su atención en las características esenciales de los equipos que vienen determinadas por las diferentes demandas a las que se enfrentan.

### ***2.3.3.2. Composición de equipos***

Las investigaciones acerca de la composición de equipos no dan una respuesta clara en relación a la formación de los equipos ideales. Ahora bien, es posible encontrar algunos puntos que se repiten en los estudios de distintos autores y que parten del propósito del equipo de incrementar la productividad individual. Así, para que un determinado número de personas se entreguen al cumplimiento de un objetivo común, su selección no debería dejarse al azar, debería realizarse en función de la tarea a desarrollar y con el conocimiento de las competencias de TE de sus componentes.

Dado que en las tareas propuestas en el ámbito académico todos los estudiantes deben participar y la tarea está explicitada por el profesorado, nos centraremos en estudiar las distintas formas de seleccionar alumnado en función de los factores personales que reúnen los miembros del equipo, los roles que sus integrantes desempeñan y en el número de personas que deben componer los grupos de trabajo en el aula.

#### ***2.3.3.2.1. Estrategias de selección de los integrantes de un equipo***

Dentro de todas las posibles opciones de selección de equipos de trabajo podemos señalar tres como las más utilizadas (Barkley, Cross y Major, 2007):

- Selección aleatoria. Recomendable cuando el alumnado no se conoce o para romper la rutina de grupos ya consolidados y realizar actividades bajo planteamientos diferentes. Esta distribución del alumnado es conveniente por la heterogeneidad que ocasiona.
- Selección realizada por el profesor. Son numerosos los autores que señalan esta opción como la más conveniente y atribuyen al profesor esta responsabilidad

puesto que, en este caso, se pueden distribuir algunos alumnos con características concretas, como el nivel académico o los intereses personales, lo que facilitará la creación de grupos lo más uniformes posibles y la heterogeneidad de sus componentes, evitando que algunos alumnos estén en desventaja para la realización de las tareas asignadas.

- Selección realizada por el alumnado. Según Díaz-Aguado (2006) esta sería la peor de las opciones puesto que estos grupos tienden a reproducir las relaciones que se dan en la sociedad y que, con frecuencia, tienden a agrupar alumnos según criterios de amistad y tendiendo hacia la homogeneidad del equipo (García, 2011).

Amparo Fernández (2008) realiza una completa clasificación de las posibles formas de agrupar a los alumnos y enuncia además las ventajas y los inconvenientes de cada una de ellas. Las agrupa según se realizan de tres formas:

- Selección realizada por iniciativa de los alumnos. Donde se distingue el método libre de constitución de grupos y el agrupamiento libre con restricciones.
- Selección realizada por iniciativa docente. Divide a su vez en selección a dedo, en base a resultados, aleatoriamente, según rendimiento, en agrupamientos tipo vertical (de diferentes niveles) y según situación específica (durante un tiempo).
- Selección realizada mediante métodos intermedios. Donde se diferencia la realizada en función de los temas de interés para trabajar y la realizada por los coordinadores de grupo que seleccionan por turnos a los integrantes de su equipo.

#### *2.3.3.2.2. Roles de equipo y heterogeneidad de características*

En el estudio de González et al. (1996) se señala que un equipo debe estar compuesto por personas que reúnan habilidades y destrezas convenientemente

distribuidas entre sus miembros y las habilidades sociales necesarias para interaccionar dentro del equipo. Esto descarta la opción de realizar la selección de equipos de forma aleatoria y nos llevaría a proponer la selección de equipos por parte del profesorado dado que, los equipos compuestos por miembros heterogéneos, generalmente son más eficaces que los grupos compuestos por individuos similares, ya que los primeros reúnen una mayor diversidad de habilidades e información (Goodman, Ravlin y Argote, 1986). Se han encontrado estudios que muestran los beneficios de esta heterogeneidad en los equipos y su relación directa en el rendimiento (Higgs, Plewnia y Ploch, 2005) o en la creatividad (Chae, Seo y Lee, 2013), teniendo en cuenta que su efecto varía en gran medida en función del tipo de equipo, de las habilidades y de la disposición que muestran sus componentes (Stewart, 2006). Esto sugiere que la diversidad ofrece grandes oportunidades, así como retos a sopesar para el profesorado, en cuanto a la creación de equipos y la asignación de tareas y, que los roles que desempeñan las personas que forman los equipos de trabajo deberían ser un elemento clave a tener en cuenta para la constitución de los equipos dentro del aula universitaria.

Una de las definiciones del concepto de rol más utilizadas en la literatura es “un conjunto de patrones de comportamiento esperados y atribuido a alguien, que ocupa una posición determinada en una unidad social” (Linton, 1945; Yinder, 1965; Aritzeta y Ayestarán, 2003; Ros, 2006, p. 111). De esta definición podemos deducir que el rol se desempeña en el ejercicio de una función dentro un contexto determinado. A cada individuo, de acuerdo a sus características personales, se le atribuye un papel o rol por parte de la organización o de sus compañeros en espera de su cumplimiento, teniendo en cuenta que los roles atribuidos por los miembros del equipo, que surgen espontáneamente de la interacción entre sus componentes o a través de la negociación, son muy diferentes de los roles que atribuye la organización o el profesor. El rol y conjunto de tareas que los participantes desempeñan se relacionan con sus conocimientos, con su experiencia pero también con las características personales y sus actitudes. En cualquier caso, el rol que asume cada participante va unido al reconocimiento del equipo puesto que, “este



reconocimiento, es el que en definitiva, da al individuo la satisfacción de ser útil en el equipo para unas determinadas funciones” (Ros, 2006, p. 115).

El conocimiento de la interacción entre los miembros del equipo y el comprender el comportamiento de los roles de equipo es sólo el primer paso a la hora de crear un equipo de alto rendimiento, lo que para Belbin (1993) consiste en “analizar como la interacción entre los miembros de un equipo tiene como consecuencia la asunción de distintos roles interdependientes, funcionales y efectivos para la finalización de la tarea del equipo” (citado por Ros, 2006, p. 115).

Dentro del aula universitaria sucede en numerosas ocasiones que se producen limitaciones en las atribuciones de los estudiantes, bien porque se espera de una persona más de lo que es capaz de realizar, bien porque la persona no conoce adecuadamente lo que se espera de ella, o bien porque surgen conflictos entre los componentes de los equipos. En cualquier caso el adecuado equilibrio entre los roles contribuye al buen funcionamiento del equipo. Es aconsejable atribuir al profesorado la distribución del alumnado en los distintos grupos de trabajo y realizar una adecuada selección de los miembros de un equipo mediante un conveniente equilibrio del sistema de roles. Para llevar a cabo esta tarea es necesario establecer qué roles representan los distintos componentes, para procurar equilibrarlos y conseguir mediante el TE alcanzar la máxima eficacia en cualquier tipo de proyecto a desarrollar y el mayor aprendizaje en el alumnado. Sería ideal contar con recursos suficientes para garantizar el equilibrio de los grupos de trabajo dentro de la Universidad puesto que nuestros alumnos podrían beneficiarse individualmente del conocimiento y se conseguiría la deseada eficacia de los equipos de trabajo.

En los últimos años han surgido empresas que facilitan la gestión de recursos humanos y aplican la metodología de roles de equipo, como es el caso de *BELBIN*, organización inglesa liderada por el Dr. Meredith Belbin, experto en TE y para quién un rol de equipo se define como nuestra particular tendencia a comportarnos, contribuir y relacionarnos socialmente en el trabajo. Esta empresa ofrece la

posibilidad de conocer los grupos de trabajo que los integran, centrándose en los roles laborales de las personas que forman parte de equipo con la finalidad de optimizar los recursos y armonizar la composición de los equipos. La aplicación de la Teoría de los Roles de Equipo en el contexto universitario ha comenzado y estudios como el de Aritzeta y Ayestarán (2003) en la universidad del País Vasco contrastan la hipótesis de la relación existente entre el equilibrio de roles y la efectividad en el TE. Por otro lado, dada la complejidad de las relaciones y factores como la cooperación y coordinación entre los miembros, no siempre la diversidad de roles en los equipos mejora su desempeño (Batenburg, Van Walbeek, & Maur, 2013).

Diversos modelos han teorizado sobre los roles de equipo (Belbin, 1981; Margerison –McCann, 1985; Hiam, 2003; Ros, 2006; Mumford, Van Iddekinge, Morgeson y Campion, 2008) y se han diseñado test de autopercepción que se contrastan con la opinión de personas cercanas o de otros miembros del equipo, realizando diferentes clasificaciones de los roles como señalamos a continuación. El modelo de Belbin concreta en torno a tres grupos los nueve roles en los que clasifica a los miembros de un equipo, basándose en la relación entre las tareas y responsabilidades que asumen los individuos, aunque señala que los perfiles individuales muestran la pertenencia a varios de estos grupos. Los roles del modelo Belbin son:

- Roles orientados a la acción: Impulsor, Implementador y Finalizador.
- Roles orientados a las personas: Coordinador, Cohesionador e Investigador de recursos.
- Roles cerebrales: Cerebro, Monitor evaluador y Especialista.

Otra clasificación es la de Margerison –McMann (1985), que ha sido comercializado por la consultora *Team Management System*, y que realiza una clasificación de roles en torno a ocho grupos basándose principalmente en las tareas que se atribuyen a cada individuo. Los roles que identifican son: *Report-Adviser*, *Creador-Innovator*,

*Explorer-Promoter, Asosr-Developer, Trusther-Organitzer, Concluder-Producer, Controller-Onspector y Upholder-Maintainer.*

El modelo de Hiam & Associates (2003) se basa en los parámetros de introversión – extraversión, intuición – análisis de los individuos y realiza una clasificación en función de cuatro roles: explorador, impulsor, organizador y finalizador. El aprovechamiento de las diferencias entre estos roles, basados en la actividad, es la clave para la mejora y aumento de la productividad.

En los grupos de trabajo de estudiantes del ámbito académico se van diferenciando poco a poco los papeles que desempeñan cada uno de los componentes del grupo, lo que confiere al grupo unas características determinadas y proporciona mayor seguridad a sus miembros ya que conocen el tipo de conducta que pueden esperar de cada uno de ellos. Sin embargo, la adopción de un rol fijo no supone normalmente un enriquecimiento personal porque de esa forma se limita a adaptar su conducta a las circunstancias. Por ello es importante que el docente ayude al alumnado a adoptar diversos roles o papeles (Fernández, 2008). Esta asignación de papeles a los miembros de los grupos de trabajo se considera muy útil por diferentes motivos: para Díaz-Aguado (2006) puede ser una estrategia de resolución de algunos de los problemas más frecuentes y para Shimazoe y Aldrich (2010) serviría además para estimular la cooperación. Son varios los autores que sugieren como necesaria la rotación en los roles (Millis y Cottell, 1998; Suárez, 2010), sobre todo en los equipos de larga duración, dado que este cambio en la asignación de tareas permite a los participantes practicar y mejorar las habilidades de cada uno de los roles adquiridos y evita que se produzcan situaciones de liderazgo por parte de uno solo de los miembros.

Dentro de la enseñanza universitaria encontramos la clasificación de Millis y Cottell, (1998), quienes definen los siguientes cuatro roles: “*Group Manager*” o capitán, “*Facilitator*” o mediador o facilitador, “*Notebook accountant*” o secretario y “*Timekeeper*” o planificador. El capitán debe ser organizado, seguro de sí mismo y capaz de inspirar al equipo. El secretario debe ser experto en la síntesis del

significado esencial de la discusión en equipo y mantener la información muy organizada. El facilitador debe sobresalir en multiprocesamiento y ser lo suficientemente seguro como para sugerir mejoras. El planificador o cronometrador debe ser creativo y persistente y lo suficientemente flexible como para aceptar los cambios en el plan de cómo evoluciona el proyecto. Esta clasificación parece adecuada para su aplicación en el aula aunque en el caso de que el número de participantes sea mayor de cuatro se debería valorar la posibilidad de asignar roles que se adecúen a las necesidades de la tarea, como el de portavoz o el experto en tecnologías de la información.

Otra clasificación de roles es la de Fernández (2008), se realiza en función de si son positivos o negativos en las dinámicas de grupo. Dentro de los papeles positivos se encuentra el líder, el moderador, el orientador y el experto, y dentro del grupo de papeles negativos se sitúa al crítico, al paralizador, al pesimista, al jovial y al oponente sistemático.

En resumen, el objetivo es siempre ofrecer la mayor diversidad dentro de cada equipo. Equipos al azar a menudo proporcionan esta diversidad, pero no hay manera de garantizarla, por lo que se recomienda a los participantes sugerir a varias personas con las que les gustaría trabajar y que sea el profesor quien tome estas solicitudes en cuenta para la asignación de los equipos, utilizando además otros criterios, que tengan en cuenta la diversidad de género, el origen étnico, la preparación académica, las capacidades y la disciplina. Con el fin de reunir la información necesaria para asignar equipos, algunos profesores retrasan la formación de equipos permanentes hasta que puedan recoger información acerca de los estudiantes y se les haya observado en situaciones de aprendizaje, aunque debido a la organización cuatrimestral de las asignaturas esto no es posible en la mayoría de las ocasiones.

### 2.3.3.2.3. *Tamaño del equipo*

Aunque el número de componentes de un equipo es una variable que depende del contexto, no debería ser un problema para la consecución de los aprendizajes realizados en el aula universitaria. Para ello, el número de alumnos que componen los grupos de trabajo propuestos por el profesor universitario “debería ser lo suficientemente pequeño para que todos su miembros puedan participar satisfactoriamente pero, a la vez debe ser lo suficientemente amplio para que haya un nivel aceptable de diversidad de opiniones y puntos de vista” (García, 2011, p.190).

Algunos autores aseguran que no existe un tamaño ideal para los equipos de aprendizaje y el número de componentes está determinado por los objetivos de la tarea encomendada o los recursos disponibles (Johnson et al., 1999). Pero la mayoría de los expertos están de acuerdo en asegurar que para conseguir la mayor efectividad del grupo de trabajo es preferible tener equipos de tamaño “pequeño” y nos dan un intervalo para concretar la posible composición de los grupos: Robins (1996) propone un número de 5 a 12 miembros y, para De Miguel et al. (2005), el grupo pequeño podría tener entre 3 y 8 componentes, aunque el número ideal oscilaría entre 4 y 6 personas, puesto que con ese número conseguimos la adecuada interacción entre los miembros y garantizamos la diversidad de dichas interacciones. Y es que “cuando la interdependencia requerida para realizar bien la tarea es alta y el ambiente externo inestable, resulta recomendable crear equipos pequeños”, (Kozlowski y Bell, 2003, cit. En Rico et al, 2010, p. 52). La investigación de Wheelan (2009) encontró que los equipos de 3 a 6 personas eran significativamente más productivos que los grupos con un número de personas superior a 6 y Zarzu, Scarlat y Facioglu (2013) aseguran que los grupos de 3 o 4 estudiantes mejoran sus resultados y presentan un mayor grado de satisfacción.

Otros autores concretan el número de personas que consideran deben componer los equipos de trabajo, como Bean (1996, cit. en Barkley et al., 2007), quienes aseguran que los equipos deben estar compuestos por 5 componentes. Estos

autores coinciden también en señalar que son preferibles los equipos con un número impar de componentes y que los compuestos de 5 a 7 miembros desarrollan un buen trabajo al no ser demasiado grandes. Como asegura Dyer (1984) las personas se involucran más en grupos pequeños, donde todos sus miembros son visibles, lo que contribuye a una mayor satisfacción de sus integrantes y facilita la coordinación. Algunos profesionales de nivel universitario prefieren grupos de cuatro para las actividades de aprendizaje cooperativo (Millis y Cottell, 1998; Fernández, 2008), número suficientemente pequeño para comprometer a cada estudiante pero suficientemente grande para proporcionar la mezcla de ideas. Estos equipos de cuatro personas también pueden ser fácilmente divididos en pares para realizar parte de las actividades; aunque como hemos mencionado, esta idea es opuesta a la que proponen los defensores del aprendizaje cooperativo que sugieren la composición impar en los equipos de aprendizaje para asegurar la efectiva realización de tareas en grupo y facilitar la toma de decisiones.

Se considera que los equipos grandes, aunque pueden desarrollar más volumen de trabajo, son menos eficaces que los equipos pequeños, donde se puede conseguir mayor calidad en el producto. Y como en el ámbito universitario el objetivo es la alcanzar unos objetivos formativos, es decir, conseguir la mayor eficacia en el aprendizaje de los estudiantes, parece aconsejable asumir que la distribución debe realizarse en grupos pequeños.

#### **2.4. Mediadores del modelo IMO para el Trabajo en Equipo en la educación superior**

Para que un equipo de trabajo consiga todos los resultados de aprendizaje esperados es necesaria una regulación en su funcionamiento que implique la distribución de roles entre sus integrantes, la adecuada comunicación interna y externa, la resolución de conflictos y la revisión periódica del cumplimiento de las normas establecidas. Estos factores que intervienen en la ejecución del TE, forman parte de los procesos de mediación de los equipos. Incluyen, por un lado, aspectos

organizativos relacionados con las tareas y, por otro, aspectos relacionados con la interacción que se produce entre los componentes del equipo y que tiene que ver con la coordinación, la comunicación y la gestión y resolución de los conflictos. Se realiza la clasificación de esos aspectos utilizando la taxonomía de procesos de equipos de Marks et al. (2001) en procesos de transición, de acción e interpersonales.

#### **2.4.1. Procesos de transición: la planificación de la tarea y las normas internas del equipo**

Estos procesos de transición vienen determinados por las actividades iniciales de preparación para la ejecución de la tarea. La investigación se centra en la generación de estrategias y planificación de acciones futuras (Rico et al., 2010; Marks et al., 2001). Y se ha demostrado la relación directa entre la deliberación de planes, la anticipación de problemas, la cantidad de información compartida y la oportunidad de participación de los componentes del equipo con su mayor efectividad (Mathieu y Rapp, 2009; Tesluk y Mathieu, 1999).

No son muchos los estudios empíricos sobre procesos de transición pero se han encontrado más ejemplos, como el de Janicik y Bartel (2003), quienes probaron que la planificación contribuye al desarrollo de las normas relativas a cómo los equipos deben administrar el tiempo y al control de plazos y, a su vez, que este establecimiento de normas para el control del tiempo se relaciona significativamente con el rendimiento de los equipos. Mathieu y Schulze (2006) encontraron que la planificación dinámica está positivamente relacionada con el desempeño del equipo. Y Mathieu y Rapp (2009) ilustran cómo las actividades iniciales del equipo, tales como la calidad de la planificación y normas de equipo, se relacionan de manera significativa con la forma de desempeño del equipo a lo largo del tiempo.

Vemos por tanto que programar el tiempo, dado que todo lo que se tiene que hacer tiene un plazo, y establecer las normas que regulen las transacciones y relaciones

entre los miembros del equipo es clave para la consecución exitosa del propósito del equipo.

#### **2.4.2. Procesos de acción: Relaciones e interacciones entre los integrantes del equipo**

Este tipo de procesos ha recibido mucha atención por parte de investigadores, que constatan cómo las relaciones entre los integrantes de los equipos y aspectos como la comunicación y la coordinación influyen notablemente en el desempeño de los equipos. Nos centramos en analizar los procesos que intervienen en la toma de decisiones y en la comunicación en el seno de los equipos de trabajo.

##### **2.4.2.1. La toma de decisiones**

La Toma de Decisiones es el proceso mediante el cual se realiza una elección entre un conjunto de alternativas o formas de resolver un problema. Este proceso se puede presentar en cualquier contexto de la vida laboral o familiar y en su desarrollo pueden surgir problemas, la mayoría de los cuales suceden cuando, al intervenir distintas personas, las decisiones con las que pretenden proceder pueden ser muy diferentes, lo que puede ocasionar discrepancias. A pesar de estos inconvenientes, la toma de decisiones en equipo es más ventajosa dado que se consigue a través de más opiniones y sinergias.

En cualquier caso, el propósito es encontrar la mejor solución posible y que esta sea consensuada, dado que los objetivos del equipo son iguales para todos los participantes y las decisiones afectan a todos de la misma manera.

Los procesos de toma de decisiones en equipo se pueden estructurar básicamente en dos partes, una para llegar al consenso y otra para la selección de alternativas. Durante el proceso de consenso se busca el mayor acuerdo y la convergencia en una opinión colectiva a partir del conjunto de opiniones dadas por los componentes del Equipo en varias sesiones de discusión. Este proceso acaba cuando se agotan el



número de sesiones previstas, y se debe decidir si se prolonga más el proceso, o cuando se ha alcanzado consenso. Cuando el consenso se produce, llega el proceso para la selección de la alternativa o del conjunto de alternativas con las que solucionar el problema.

Para tomar una decisión es necesario conocer, comprender, analizar un problema, para así poder darle solución; en algunos casos, por ser tan simples o cotidianos, este proceso se realiza de forma implícita y se soluciona muy rápidamente, pero en otras ocasiones las consecuencias de una mala o buena elección puede tener repercusiones en el éxito o fracaso del TE, por lo que es necesario realizar un proceso más estructurado que pueda dar más seguridad e información para resolver el problema. El método tradicional de resolución de los problemas deliberativos es el conocido como Método de los Seis Pasos que también se reconoce como IGEDAS por sus iniciales (Acosta, 2011):

- Paso 1: Identificación, análisis y definición del problema. La toma de decisiones comienza cuando el equipo se enfrenta a una nueva situación que puede implicar amenazas u oportunidades. Para definir el problema deben recoger toda la información disponible, ya que cada definición implica un enfoque y un principio de solución. Como dice Acosta (2011) “un problema bien definido es un problema medio resuelto” (p. 139).
- Paso 2: Generación de soluciones alternativas. Una vez que se acepta el reto de buscar una solución a un determinado problema es necesario adoptar una decisión. Se analizan los objetivos relacionados con la decisión a tomar y se buscan las alternativas, opciones o acciones disponibles para lograr esos objetivos. La actitud durante este paso debe ser de apertura, flexibilidad, libertad y creatividad, para generar opciones que permitan contar con una lista lo suficientemente amplia. Como dijo Linus Pauling “La mejor manera de tener una buena idea es tener muchas ideas” (Acosta, 2011, p. 145).
- Paso 3: Evaluación de las soluciones alternativas. En esta etapa se estudian cuidadosamente la lista de alternativas generada en el paso anterior,

considerando las ventajas y limitaciones de cada una de ellas. Se dejan fluir libremente los sentimientos y pensamientos que suscitan las distintas opciones, se analizan y valoran y se establece una relación entre las alternativas personales. Esta evaluación debe ser por tanto racional y objetiva.

- Paso 4: Decisión entre las soluciones alternativas. Esta decisión puede ser una tentativa y ser provisional. Tras tener en consideración todas las alternativas se escoge la que se percibe como la más idónea y se considera cómo ponerla en práctica. En esta fase, para la búsqueda de consenso y de selección de alternativas, juegan un papel primordial las habilidades de comunicación y escucha activa puesto que “lo que nos puede enriquecer es lo que piensa el que piensa distinto de nosotros” (Acosta, 2011, p. 158).
- Paso 5: Aplicación de la solución escogida. El proceso no finaliza cuando la decisión se toma, esta debe ser implementada. La alternativa elegida, bien sea definitiva o provisional, se convierte en acción; se invierte tiempo y energía en ella y se rechazan finalmente por completo las opciones no elegidas.
- Paso 6: Seguimiento y revisión del programa de solución. Evaluar la decisión forma parte de la etapa final de este proceso. Se recopila toda la información sobre el funcionamiento de la decisión adoptada y se realiza un proceso de retroalimentación que podría ser positivo o negativo. Si la retroalimentación es positiva nos indica que podemos continuar sin problemas. Si, por el contrario, la retroalimentación es negativa y se producen contratiempos, pérdidas o insatisfacciones, puede ocurrir que la implementación requiera de más tiempo o recursos, o que la decisión sea equivocada y haya que recorrer de nuevo las sucesivas etapas para buscar una alternativa mejor, aunque esta vez con la ventaja que supone la experiencia positiva, producto del aprendizaje obtenido.

La toma de decisiones requiere por tanto recopilar la mayor información posible, garantizar la comunicación efectiva entre todos los miembros del equipo y la aplicación eficaz de técnicas de liderazgo.

#### **2.4.2.2. La comunicación interna**

Aprender la disciplina del TE implica para cada persona tener la disponibilidad de transformar los vínculos de competencia en vínculos de cooperación de forma que se intensifiquen en las personas valores como la solidaridad, el compañerismo, la reflexión, la disponibilidad, la amabilidad, pero todos ellos requieren primero de la humildad. Estos valores no sirven de palabra sino en acción; por ello, los que saben trabajar en equipo lo evidencian mediante su comportamiento (Rodríguez, 2009). Parte esencial del proceso de TE es la comunicación entre sus miembros puesto que, si no hay comunicación, no se pueden establecer la planificación, la coordinación o las actuaciones necesarias de cada uno de los integrantes para llevar a cabo el objetivo común que los define como un equipo de trabajo.

La creación y el fortalecimiento de equipos de trabajo se centran principalmente en el diálogo, en pensar en conjunto para tener mejores ideas. Y es que, como dice el refrán: “dos cabezas piensan más que una”. Por ello, hoy en día, las organizaciones requieren de personas capaces de relacionarse sanamente con otros, es decir, mantener relaciones en las que exista diálogo y discusión. Estas personas entienden la riqueza de entablar relaciones humanas adecuadas en los diferentes campos de la vida y de realizar una comunicación asertiva. Y, dado que un equipo de trabajo debe poseer una comunicación abierta y de calidad, se tienen que cumplir una serie de condiciones en esta comunicación entre los componentes del equipo (Paz, 2004):

- Participar todos los miembros del equipo desde las primeras etapas del proceso.
- Explicar los principales aspectos de la tarea a realizar.
- Asignar aspectos particulares del trabajo a los integrantes en función de sus características personales.
- Solicitar que cada persona describa como encaja dentro de la tarea a realizar.
- Ofrecer la oportunidad a que cada persona realice un comentario sobre las distintas etapas del trabajo.

- Comunicar al equipo las expectativas de logro y el alcance del trabajo.
- Definir conjuntamente los medios y tiempos de comunicación a utilizar.

Los principales problemas que se pueden encontrar en el TE son la ausencia de estas condiciones. Por lo que, en el seno de un equipo pueden surgir conflictos por motivos como (Muñoz, 2013):

- Que no todos los integrantes se sienten partícipes del trabajo, lo que provoca la falta de interés.
- Desconocimiento por parte de los integrantes de los planes de acción a realizar.
- Que los integrantes tengan funciones asignadas para las que no se sienten preparados, produciéndose problemas en la marcha del equipo.
- Que las personas no exterioricen sus sentimientos y opiniones sobre el proceso que se está llevando a cabo.
- Que no se conozcan claramente los plazos de las acciones a realizar.

Y es que, si no hay buena comunicación en el equipo pueden generarse problemas, como la falta de compromiso, confusión en las tareas, reducción de las posibilidades de crecimiento del equipo, poca motivación respecto al logro de resultados, desconocimiento acerca del esfuerzo de cada integrante o la escasa generación de ideas o propuestas de mejora (Rodríguez, 2009). Por tanto, se debe abordar la temática de la comunicación en los equipos, teniendo en cuenta los problemas característicos que pueden suceder y para los cuales se debe procurar encontrar solución, contribuyendo así al desarrollo de la CTE.

#### **2.4.3. Procesos interpersonales: La gestión de conflictos**

“Los conflictos surgen porque deben compartirse recursos escasos, o realizarse actividades con las que no están todos de acuerdo, o porque algún/os miembro/s

no comparten las ideas o los valores dentro del equipo de trabajo” (Ferrarós, 2011, p. 20). Los conflictos tienen sus efectos en el funcionamiento de los equipos y, aunque no se consideren ni negativos ni positivos, lo que si es perjudicial para su funcionamiento es su mantenimiento en el tiempo. Así, un conflicto sostenido contribuye principalmente a la improductividad, tensión, malhumor y malestar.

Existen en la literatura distintas clasificaciones de los motivos que pueden ser causa de conflicto en el seno de un equipo. Según el ámbito del que proviene el conflicto, el individual, el grupal, y el de la organización. Los conflictos organizacionales vendrían del desequilibrio entre esfuerzo y recompensa o de incompatibilidades con el propósito fijado. A nivel individual, en función de su naturaleza se consideran: conflictos sustanciales, consistentes en una oposición intelectual, conflictos afectivos de naturaleza emocional, o relacionados con relaciones interpersonales y con la búsqueda de consenso (Ferrarós, 2011). En el ámbito grupal y dado que trabajar en equipo es difícil, durante el desarrollo de las tareas surgen lo que Lencioni (2002) denomina las disfunciones de un equipo que, aunque puedan parecer obvias a simple vista, no lo son tanto en el día a día de un equipo. Estas disfunciones son aplicables a cualquier (o casi) tipo de equipo:

- La falta de confianza. Motiva la ocultación de los errores o debilidades individuales al evitar compartirlos con los compañeros puesto que podrían ser utilizados en contra.
- Miedo al conflicto. Evitar la confrontación evita la presentación de nuevas ideas y la incorrecta gestión de la información.
- Falta de compromiso. Puesto que los temas no se discuten y las ideas no se comparten, los componentes del equipo no se comprometen con las decisiones acordadas. Se deriva de la falta de acuerdo entre los miembros con los compromisos adquiridos.
- Miedo a pedir responsabilidades. Los puntos anteriores provocan que, a pesar del perjuicio ocasionado por alguno de los integrantes del grupo, se evite la

confrontación dado que, al no haber confianza ni compromiso, sus componentes no exigen responsabilidades a pesar de que eso impide la buena marcha de trabajo conjunto.

- Falta de enfoque en los resultados. Principalmente se deriva de la falta de cohesión del equipo y la preferencia de los individuos por la obtención de resultados individuales por encima de los resultados grupales.

Se observa que los posibles problemas son de diferente índole y será el grupo quien deba consensuar medidas para su resolución. Y puesto que en todo equipo de personas se presentan diferencias, lo adecuado es no tratarlas como un obstáculo sino aprender a aprovecharlas para obtener de ellas crecimiento. Así, cuando entre los miembros de un equipo surgen diferencias, hay que recurrir al diálogo y a la participación dentro un ambiente de confianza para lograr un consenso. Llegar a un consenso y establecer acuerdos requerirá habilidades como saber fundamentar, tener capacidad de escucha, respeto, flexibilidad para reconsiderar puntos de vista diferentes o capacidad de negociación.

Además, dado que el aprendizaje en equipo es el proceso de alinearse y desarrollar la competencia de TE para alcanzar los resultados que los integrantes del equipo se proponen, “no podemos esperar la unidad antes que las personas hayan tenido la oportunidad de compartir metas y diferencias. No existe una sola forma correcta para afrontarlas... depende de las circunstancias” (Ferrarós, 2011, p. 18). Y es que, para conseguir la unidad, los integrantes deben aprender a trabajar juntos y detectar las dificultades, manejarlas y superarlas permitiendo el crecimiento del grupo.

## **2.5. Resultados del modelo IMO para el Trabajo en Equipo en la educación superior**

En tercer y último lugar se desarrollan los *outputs* o resultados del equipo, que pueden ser clasificados en cuanto al desempeño, actitudes y comportamientos (Cohen y Bailey, 1997). Aunque en este estudio se adopta la clasificación de los resultados de los equipos de Mathieu et al. (2008), que establece tres categorías según el rendimiento a nivel de organización, las conductas y resultados a nivel de equipo y los comportamientos y reacciones afectivas a nivel individual.

### **2.5.1. Comportamiento y resultados del equipo**

En el análisis de la relación entre cohesión y rendimiento en el equipo, se diferencia entre comportamientos de rendimiento y resultados de rendimiento (Beal et al., 2003). Considerando los comportamientos como acciones que son relevantes para la consecución de objetivos, mientras que los resultados son las consecuencias de dichos comportamientos en las actuaciones del equipo.

Por lo que a la hora de evaluar el resultado de los equipos, se distingue por un lado la evaluación del desempeño y por otra la del rendimiento. El desempeño incluye la mejora de los procesos, el procesamiento de la información relevante, la calidad de las decisiones (discusión de errores), la proactividad, la experimentación o el aprendizaje de comportamientos. Mientras que el rendimiento se evalúa en función de la calificación de los resultados del trabajo, la calidad y el grado de innovación que aportan.

En la literatura existen ejemplos de que las conductas de rendimiento influyen en la mejora de los procesos en equipo, en los comportamientos de aprendizaje y en la ejecución de la tarea cognitiva y que se han medido utilizando encuestas de satisfacción al alumnado.

### **2.5.2. Comportamiento, resultados y reacciones afectivas del individuo**

Los estudios de los resultados a nivel del individuo de la utilización del TE como estrategia formativa han sido claros a la hora de señalar los beneficios que su utilización reporta tanto en el rendimiento académico del alumnado como en el desarrollo de sus habilidades sociales y personales (Barkley et al., 2007; Colomina y Onrubia, 2001; Slavin, 1990).

Mathieu et al. (2007) distinguen tres aspectos en la revisión de la actuación de los miembros de los equipos: el referente a los roles, el de su actuación individual y el de los afectos y la viabilidad que proporcionan al equipo.

El desempeño de su rol en el grupo puede ser evaluado a través de autoinformes, autoevaluaciones o de la evaluación de los pares. La revisión de los roles muestra resultados sobre la medida en que los miembros presentan las competencias requeridas necesarias para realizar su trabajo, enfoque con el que examinar si los individuos son competentes con respecto a las tareas a realizar. Este indicador puede ser utilizado de forma satisfactoria para medir el rendimiento individual (Chen, 2005).

El resultado del trabajo personal en el equipo se evalúa principalmente a través de la calificación del trabajo realizado y del aprendizaje logrado, teniendo en cuenta que son múltiples los aspectos que pueden observarse en este aspecto. Y es que no solo los conocimientos pueden ser medidos para realizar esta evaluación, también la calidad, la iniciativa, las habilidades interpersonales, el compromiso y la planificación son indicadores del rendimiento individual. Las principales herramientas para evaluar el trabajo realizado son las notas de campo, los diarios de equipo y los diarios de los alumnos.

Las reacciones afectivas, el grado de satisfacción con el equipo y con el trabajo realizado y la vinculación entre los miembros que aporta la viabilidad al equipo, son el último de los aspectos a tener en cuenta en la evaluación de resultados de los



equipos. Las encuestas de satisfacción, la evaluación del clima en los equipos, los compromisos adquiridos son indicadores para medir estos afectos. Este indicador del rendimiento de los equipos también correlaciona directamente con el rendimiento en los equipos (Tesluk y Mathieu, 1999).

## **2.6. Instrumentos para medir la competencia de Trabajo en Equipo**

Como se ha justificado durante esta investigación, el estudio de la CTE es objeto de interés tanto del mundo profesional como del académico.

En el contexto educativo el uso de equipos se ha generalizado y la realización de TE de forma efectiva constituye una parte fundamental del aprendizaje del alumnado, además de ser clave para la mejora de la calidad de la enseñanza. Pero esta efectividad no siempre sucede por diversos motivos, lo que empeora o ralentiza la consecución de los resultados esperados en la formación del alumnado. Para poder intervenir en la prevención y resolución de problemas de equipo y contribuir a la eficacia en su rendimiento es necesario encontrar instrumentos con los que poder medir el nivel de adquisición de la CTE en los estudiantes.

Una de las primeras manifestaciones de la necesidad de medir la CTE la encontramos en el estudio de Stevens y Campion (1999). Estos autores, consideran que los cuestionarios para medir los factores individuales que favorecen el TE son muy importantes y que esa cuestión había sido desatendida, pues como señalan, la investigación a nivel grupal sobre los procesos dentro de los equipos de trabajo era muy amplia pero no lo era tanto a nivel individual. Elaboran un cuestionario dirigido a evaluar las competencias del TE centrado en los comportamientos observables.

La revisión de la literatura muestra el interés de la comunidad científica por encontrar instrumentos que evalúen el grado de adquisición de diversos aspectos de la CTE y se han encontrado estudios que han sido una fuente de información reveladora de este hecho. Destacan las revisiones de Morgeson y Humphery (2006),

Mathieu et al. (2008) y de Valentine, Nembhard y Edmondson (2013), dentro del contexto profesional.

Morgeson y Humphrey (2006) realizan una profunda revisión de trabajos anteriores y consideran que las herramientas para medir la naturaleza del TE son incompletas, como el *Job Diagnostic Survey* de Hackman y Oldham (1974, 1980), que se centra en las características motivacionales del trabajo; o el *Multimethod Job Design Questionnaire* (Campion, 1988; Campion y Thayer, 1985), en el que también faltan por contemplar algunos aspectos de trabajo como la autonomía (Edwards, Scully y Brtek, 1999 y 2000). En base a su estudio, diseñan *The Work Design Questionnaire*, un completo cuestionario para medir las características o naturaleza del trabajo y la satisfacción de los participantes. Basándose en el modelo de Morgeson y Campion (2003) estructuran los diferentes aspectos del TE en tres grupos: las características motivacionales del trabajo (divididas a su vez en dos grupos: las de tarea y las de conocimiento), las sociales y las contextuales.

Mathieu et al. (2008) en su revisión de 1997 a 2007 toman como referencia el trabajo de Cohen y Bailey (1997), que categoriza la efectividad de los equipos en torno al desempeño o a las actuaciones realizadas, a las actitudes y a los comportamientos. Estos autores establecen cinco áreas de investigación: los conocimientos, habilidades y actitudes, la eficacia y la potencialidad de los equipos, los equipos virtuales y globales, los factores institucionales y el tiempo. Dentro de estas áreas de investigación se ha profundizado mucho en los conocimientos relativos al equipo, la eficacia y potencialidad de los equipos y en la virtualidad, pero existen carencias en el estudio de las habilidades y actitudes de los equipos. También Rico et al. (2010) aseguran que existen carencias en el estudio de los estados emergentes emocionales, en los factores institucionales o el contexto en el que se desarrollan los trabajos en equipo, así como en el estudio de la evolución de los equipos a lo largo del proceso, es decir, la influencia del tiempo en los factores que lo componen el TE.

La revisión realizada por Valentine et al. (2013) dentro del ámbito sanitario, analiza treinta y nueve cuestionarios para la evaluación del TE y determinaron que las dimensiones a las que mayormente apuntan las investigaciones son la comunicación, coordinación y respeto. Realizaron una clasificación de las mismas en varios grupos: nueve son los cuestionarios desarrollados con el propósito de crear modelos de eficacia en los equipos, y los treinta cuestionarios restantes los clasificaron en función del tamaño del equipo que describían, pequeños o grandes, y categorizaron estos últimos en función de los aspectos del TE del modelo *IMO*. Encontraron que la mayoría de los cuestionarios que miden dimensiones del TE se centran en los procesos conductuales que tiene lugar en los equipos, siendo las dimensiones que más interés suscitan en los grupos acotados la comunicación y la coordinación, en relación con los procesos de comportamiento, y el respeto y la cohesión en relación a los estados emergentes. Y en los equipos grandes, son mayoritarios los estudios de la comunicación y el uso de la experiencia de colaboradores en cuanto a las conductas y el respeto y apoyo social en cuanto a los estados emergentes. El equipo de Valentine (2012) encuentra seis instrumentos que se centran en el estudio de los procesos de comportamiento y de los estados emergentes de los equipos, son los cuestionarios de los equipos de Millward y Jeffries (2001), Pearce y Sims (2002), Alexander et al. (2005), Hoegl y Gemuenden (2001), Cooper, Cant y Porter (2010) para grupos acotados y el cuestionario de Kalisch, Lee y Salas (2010) para grupos grandes. Y por otro lado, clasifican tres cuestionarios como los adecuados para medir la eficacia de los equipos: los instrumentos de Edmondson (1999), de Bateman, Colin y Bingham (2002) y de Doolen, Hacker y Van Aken (2003). Los dos primeros no contemplan el diseño de la tarea de equipo, parte importante en los procesos de enseñanza aprendizaje, y el tercero no contempla los estados emergentes dentro de los mediadores de los equipos.

Algunos instrumentos se centran principalmente en el estudio de los insumos o factores de entrada de los equipos (Pinto, Pinto y Prescott, 1993; Wageman, Hackman y Lehman, 2005), pero son mayoría los cuestionarios que miden los

procesos de mediación de los equipos en base a lo cual se realiza una clasificación de los instrumentos encontrados en el siguiente apartado.

### **2.6.1. Cuestionarios que miden mediadores del Trabajo en Equipo**

Dada la cantidad de cuestionarios para medir diferentes procesos, se realiza una clasificación de los mismos en Procesos, Estados Emergentes y Mediadores Mixtos (Rico et al., 2010), y de los primeros en función de la taxonomía de Marks et al. (2001), según averigüen aspectos de los procesos de transición, de acción o de los interpersonales.

#### **2.6.1.1. Instrumentos de medida de procesos de transición y acción**

- Uno de los más completos cuestionarios encontrados en la literatura para evaluar el constructo del TE es el documento marco *“ALL Teamwork”* de Baker et al. (2005). En su trabajo, estos autores desarrollan un extenso cuestionario, que consta de varias partes independientes, para medir la habilidad para la toma de decisiones y la planificación del TE, la capacidad de adaptación, las relaciones interpersonales y la comunicación dentro de los equipos. Aunque también estudian las experiencias pasadas y las actitudes, que consideran factores clave que influyen en el TE. Consideran que en el desarrollo del TE influye notablemente la cultura o el contexto donde se lleva a cabo por lo que las habilidades que lo integran varían de un país a otro, llevando a cabo su estudio en Suecia y Canadá. El problema que pusieron de manifiesto con su estudio es de medición, puesto que consideran que los parámetros que definen el marco teórico del TE deben ser medidos a través de la observación directa de los individuos que interactúan en equipos para que esta medición sea fiable.
- El cuestionario ENDE (Escala de Nivel de Desarrollo del Equipo) utilizado por Poblete y García (2004) en la Universidad de Deusto, es una herramienta con la que analizar el “corazón de los equipos” revisando aspectos como la cohesión y la grupalidad, es decir, el nivel de desarrollo de los equipos. Utiliza una Escala

pluridimensional para medir el desarrollo del grupo (Roca y Poblete, 1997; Poblete, 2000) que tiene sus antecedentes en la investigación de Fuentes (1986). Mide, a través de 24 ítems, seis dimensiones del TE: organización de la actividad, valoración social de la actividad del grupo, orientación a objetivos grupales, relaciones interpersonales, identificación con el grupo e influencia del grupo.

- El trabajo de Lerís et al. (2014) incluye una pre-post implementación para averiguar el grado de adquisición de la CTE en los estudiantes de la UZ y de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). En su estudio adoptan un modelo orientado a la formación de la CTE basado en las fases por las que atraviesa un equipo de trabajo. Con esta experimentación demuestran la influencia en las conductas que tienen lugar en el TE de la formación en la CTE así como de la supervisión de las distintas fases del desarrollo del TE y de los métodos utilizados para el intercambio de información.

#### ***2.6.1.2. Instrumentos de medida de los procesos de acción***

- En su trabajo, Viles et al., (2013), elaboran un cuestionario basado en el modelo IMO de la CTE desarrollado a partir de los trabajos de Ilgen et al. (2005), Mathieu et al., (2008), Rico et al. (2010) y Jaca (2011). Con este cuestionario se centran en medir los procesos operativos que están presentes en los modelos de TE y que describen las funciones e interacciones que aparecen y deben gestionarse para realizar las tareas grupales. Se trata de la participación, gestión de conflictos, resolución de problemas, comunicación interna y externa, colaboración y liderazgo (Cohen y Bailey, 1997; Kozlowski y Ilgen, 2006; Mathieu et al. 2008; McGrath, 1964). Además de medir el nivel de desempeño del equipo, en su experiencia proporcionan información al alumnado para interpretar los resultados y establecer pautas de mejora.
- El trabajo del Bonavia, Molina y Puchol (2015) otorga validez al cuestionario de Harris (1995), orientado a medir comportamientos eficaces. Lo utilizan en un

contexto sanitario para evaluar las habilidades requeridas a nivel individual para funcionar adecuadamente dentro de un grupo o equipo. Dentro de su análisis encuentran limitaciones al cuestionario de Harris (1995), que se limita a la medición de las habilidades sociales de carácter individual como la aceptación, la autenticidad y la empatía, dejando de lado otras habilidades destacadas como la gestión y resolución de conflictos, la toma de decisiones, la resolución de problemas o el establecimiento de objetivos.

#### ***2.6.1.3. Instrumentos de medida de los estados emergentes: clima del equipo***

Una de las principales preocupaciones en el desarrollo de los trabajos en equipo es el clima del equipo, que es una estructura que sirve como indicador de la calidad de vida y de la eficacia del trabajo realizado, aunque sea de forma parcial. Este concepto ha sido objeto de estudio desde principios del Siglo XX y es que el clima de trabajo, no solo es una inquietud de la comunidad científica, sino una necesidad práctica sentida por los responsables de organizaciones para favorecer los vínculos individuales y sociales que favorecen el TE. Un clima adecuado en el desarrollo del trabajos grupales permite prever las posibles fuentes de conflicto o insatisfacciones.

- El instrumento de Poblete (1998) se dirige precisamente al análisis de competencias no técnicas altamente demandas por las empresas, y para el análisis del clima de equipo selecciona siete dimensiones, de las veinte que proponen Payne & Pheysey (consultado en Poblete, 1998), que son: fluidez de la comunicación, claridad de los objetivos del grupo, participación en la toma de decisiones, grado de control de la tarea, distancia psicológica del líder, identificación con el grupo u organización y enfrentamiento de los conflictos.
- En la UZ, Cano, et al. (2008) han diseñado y validado herramientas para la detección temprana de problemas de funcionamiento en grupos de trabajo, el “Cuestionario de Evaluación del Clima de un Grupo<sup>®</sup>” y el “Cuestionario de Funcionamiento de un Grupo<sup>®</sup>”, con los que establecen una correspondencia

entre las distintas variables del TE y su incidencia en la calidad del resultado final.

- Gómez y Martínez (2013) se basan también en el modelo de efectividad de los grupos de trabajo, modelo IMO, para realizar una investigación centrada en los procesos emergentes y valorar el grado de influencia de la confianza, la seguridad psicológica de los participantes y la identificación con el grupo con la productividad del equipo. Encuentran que de manera positiva la confianza está relacionada con las conductas de apoyo y estas conductas de apoyo con la productividad. También que la confianza está relacionada de manera positiva con la seguridad psicológica del equipo y esta seguridad psicológica con la productividad. Por último, determinan que el tono afectivo está relacionado de manera positiva con la identificación en el grupo y la identificación en el grupo lo está con la productividad.

#### **2.6.1.4. Cuestionarios para la evaluación de roles**

Durante los últimos años han surgido empresas que realizan evaluaciones en base al TE. La consultora *Team Mangement System* ofrece asesoramiento a empresas para conocer el perfil de los evaluados sobre gestión de equipos, habilidades de enlace, oportunidades-obstáculos, valores organizacionales, desarrollo estratégico del equipo, el desempeño del equipo, tipos de trabajo o sobre valores laborales. La empresa *BELBIN Associates* propone descubrir los puntos fuertes y débiles del comportamiento de las personas en entornos de trabajo y utiliza los Roles de Equipo para ayudar a construir equipos de alto rendimiento, maximizar las relaciones de trabajo, y para que las personas puedan aprender sobre sí mismas.

- El “Inventario de autopercepción” de Belbin establece los roles que las personas que trabajan en equipo tienden a asumir en función de sus cualidades y características personales. La combinación de roles en el equipo será decisiva para el funcionamiento eficaz del mismo (Belbin, 2000). Con objeto de alcanzar una mayor objetividad en los resultados, se utilizan de forma paralela otros

cuestionarios para realizar por las personas cercanas al individuo evaluado. La introducción de estos estudios en el ámbito universitario, hace necesario contemplar otros factores para que el equilibrio de los roles favorezca la efectividad, como muestran los diferentes resultados de investigaciones como la de Batenburg, et al. (2013), Aritzeta y Ayestarán (2003) y Zarzu et al. (2013), quienes encuentran que estos roles influyen en el desempeño de los equipos y en la satisfacción de los miembros del equipo.

Otros ejemplos de cuestionarios con similares metodologías de trabajo son:

- El ITPQ, *Ideal Team Profile Questionnaire*, es un cuestionario de preguntas para que los miembros del equipo expresen sus puntos de vista y manifiesten qué tipo de conductas desearían para un equipo exitoso, es decir, acude a las evaluaciones de los observadores, únicamente, para hablar de ideales de conducta. Myers diseñó este cuestionario y lo complementó posteriormente con su Indicador de tipo de Myers Briggs (1975), *Management Team Roles indicator* o *MBTI*, por sus siglas en inglés, que es un test de personalidad diseñado para ayudar a una persona a identificar algunas de sus preferencias personales más importantes. Este cuestionario se centra principalmente en los pensamientos de los componentes de los equipos y se ha utilizado en el campo de la educación para comprender las diferencias individuales que se producen en los entornos de enseñanza en función de los diferentes tipos de personalidad que interaccionan y desarrollar equipos de trabajo eficaces.
- Margerison – McCann (1985) utilizan el instrumento LSPQ,s, *Linking Skill Profile Questionnaires*, para confeccionar el perfil de habilidades de integración o de aquellos factores sobre los cuales depende que los equipos puedan integrarse y coordinar en forma coherente como un todo. Aunque habitualmente se suelen atribuir al líder, todos los miembros del equipo necesitan ponerlas en práctica. Estas habilidades se obtienen a partir de una evaluación de 66 preguntas, realizadas al individuo y a personas de su entorno.



### 2.6.2. Cuestionarios que miden la competencia de Trabajo en Equipo en el contexto universitario

Desde la implantación del EEES, el estudio de las competencias genéricas es, como hemos visto, una de las principales preocupaciones de la comunidad educativa, por lo que el interés por encontrar instrumentos que midan estas competencias y, en particular, la CTE ha ido en aumento. Además de algunos de los cuestionarios ya mencionados, se señalan las siguientes herramientas:

- Palomo (2013) propone un cuestionario para analizar el nivel competencial de las personas en los entornos de equipos e indica las pautas a seguir por los gestores de equipos para garantizar el éxito de los procesos grupales y favorecer la evolución de las organizaciones hacia estructuras flexibles y competitivas.
- Se ha contrastado la utilidad del cuestionario sobre TE de Tasa, Taggar y Seijts (2007), mencionado en e-Competentis Project (García, M.J. et al., 2010), para medir la auto-eficacia, el conocimiento de las tareas pertinente y la eficacia colectiva o capacidad del equipo para realizar tareas con éxito. Y es que los factores que tienen en cuenta para analizar la eficacia colectiva a través de la auto-eficacia, como la cognición colectiva, la interdependencia o la orientación colectiva, intervienen directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se recomienda su utilización dentro del contexto educativo no sólo por el profesorado sino como herramienta de autoevaluación para el alumnado. Las investigaciones han demostrado que “la eficacia colectiva del grupo es la que lo relaciona y lo lleva a tener buen rendimiento, por encima de que la interdependencia de las tareas sea alta o baja (Tasa et al., 2007)” (García M.J. et al., 2010, p. 117).
- El cuestionario para el “Análisis del Trabajo Cooperativo en Educación Superior” (en adelante ACOES) (García M.M., 2011; García M.M. et al., 2012), para evaluar la metodología de trabajo cooperativo utilizada por el profesorado en el aula se basa en el estudio de las dimensiones que caracterizan el aprendizaje cooperativo de Johnson et al. (1999) para establecer las dimensiones más

relevantes que integran el TE. De este modo elaboran un cuestionario con 52 ítems distribuidos en torno a siete dimensiones o núcleos temáticos: concepción del trabajo en grupo, utilidad del trabajo en grupo para su formación, planificación del trabajo de los grupos por parte del profesorado, criterios para organizar los grupos, normas de funcionamiento, funcionamiento interno de los grupos, eficacia del trabajo grupal. Además incorporan tres preguntas de respuesta abierta para conocer las fortalezas, debilidades y propuestas para mejorar el trabajo grupal sugeridas por los participantes en su investigación.

- El cuestionario de Escalona y Loscertales (2007) se estructura en tres bloques: el primero está destinado a valorar las aptitudes personales del alumnado, el segundo es para valorar sus capacidades para trabajar y cooperar, la organización de los recursos, el uso de la información y de las tecnologías de la información, su autonomía y habilidades comunicativas, y el tercer bloque está dedicado a la CTE, para conocer las fortalezas, debilidades y oportunidades que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el último bloque se formulan además cuestiones sobre competencias profesionales. En la UZ, a partir de las encuestas de diagnóstico realizadas en diversas Licenciaturas utilizando este cuestionario sobre valoración de competencias genéricas, se observó que los estudiantes no se encuentran capacitados para cooperar de forma eficiente con sus compañeros. Estos resultados, entre otros, han permitido abrir camino a nuevas propuestas de intervención desde distintos ámbitos; sirvan de ejemplo, las herramientas de trabajo y técnicas para mejorar resultados de TE presentadas desde la página del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UZ.
- El cuestionario de Competencias Sociales Cooperativas, para la evaluación del desarrollo de la CTE de Sancho et al. (2010). Los autores diseñan una herramienta que aglutina los distintos aspectos presentes en las prácticas cooperativas tras la realización de un estudio previo. Si bien, como los autores indican, no abarcan todas las competencias implicadas ya que tienen en cuenta

aspectos relacionados con el área interpersonal y grupal pero dejan de lado competencias de corte más procedimental y funcional.

Con el fin de analizar experiencias didácticas de TE a través de la percepción que tiene el alumnado acerca de la realización de una actividad en grupo, son numerosos los cuestionarios encontrados, tanto dentro de la Universidad de Zaragoza (Cano et al., 2010; Dejo, 2015) como fuera (González y García, 2007; Cortés, Cutillas, Espinosa y Ortuño, 2011; Pérez y López 2015).

Aunque menos numerosos son los trabajos encontrados dentro del campo de la Facultad de Educación. Señalamos el de García, M.M. (2011) en la Universidad de Córdoba o el estudio de Bucio (2002) de la UNED. Y los más recientes, realizados en los Grados de Magisterio de Barba, Martínez y Torrego, (2012), de García y Cotrina (2012), de Pegalajar y Colmenero (2013) y Gámez y Torres (2012).



### **Capítulo 3**

## **Formación y evaluación de la Competencia de Trabajo en Equipo en la educación superior**

Proverbio anónimo:

“El trabajo en equipo es el combustible para el vehículo del logro”

Una competencia se demuestra en la acción, metodología activa, y se aprende con la reflexión, aprendizaje reflexivo. En el caso de la CTE, la situación de aprendizaje para su acción ha de ser el aprendizaje cooperativo. Por eso, en este capítulo, se exponen las principales metodologías, acompañadas de los sistemas de evaluación utilizados para controlar su ejecución y el grado de desarrollo de la competencia de TE.

Previamente se exponen aspectos relacionados con la formación de la competencia de TE, dado que se ha de ser consciente de que una competencia no está directamente relacionada, en la mayoría de las ocasiones, con el conocimiento específico de una disciplina. Se necesita por tanto que el proceso formativo incluya actividades dirigidas a la adquisición de diferentes capacidades o destrezas relacionadas con el trabajo del equipo. El análisis de los resultados de diversos equipos de investigación ha permitido obtener información acerca de la idoneidad de la formación para valorar el funcionamiento de equipos de trabajo en el ámbito docente (Mathieu et al., 2008; Viles, Jaca, Campos, Serrano y Santos, 2012; Lerís, et al., 2014).

### **3.1. La formación de la competencia de Trabajo en Equipo**

Al hablar de la competencia de TE hay dos vertientes de aplicación que deben coexistir:

- El uso del TE como una técnica utilizada en algunos métodos de enseñanza con el fin de aprender contenidos; lo que habitualmente se llama aprendizaje cooperativo.
- El desarrollo propio de la competencia de TE a través de una metodología diferenciada (Leris et al., 2014).

Las técnicas del aprendizaje cooperativo hace tiempo que se utilizan y se va extendiendo su uso de forma paulatina en todos los niveles educativos (Johnson et al., 1999; Fidalgo, 2011), pero parece que se suele dejar la formación de la CTE en un segundo plano y se espera que el alumnado adquiera estos aprendizajes de forma natural, por mera exposición al mismo. Es decir, se le deja para que descubra por su cuenta, o quizás no, las formas de actuar que hacen que el trabajo de un equipo sea más eficaz. No se puede esperar que todas las dimensiones de una competencia tan compleja se desarrollen de forma espontánea; es preferible proporcionar los estímulos para el desarrollo de las habilidades propias que requiere el TE a través de procesos diseñados específicamente para ello, a la vez que los estudiantes aprenden los conocimientos específicos de sus especialidades.

La definición de formación de Mathieu et al. (2008, p.447), “se refiere a una intervención sistemática y planificada destinada a facilitar el desarrollo de KSA relacionados con el trabajo en equipo”. Su importancia se pone de manifiesto ante resultados como los de Poblete y García (2004), que afirman que, en un proceso formativo basado en la técnica de TE, el grupo con mayor nivel de desarrollo (conciencia de los objetivos comunes, fluidez en las relaciones interpersonales, importancia del valor social de su actividad, organización, liderazgo, reparto equilibrado de actividades, identificación con el equipo, etc.) logra una mejora en la

calidad de los aprendizajes adquiridos. Afirmación que está respaldada por las investigaciones realizadas en el campo de los recursos humanos del ámbito empresarial, en el que obviamente el objetivo no es la adquisición de aprendizajes específicos sino la realización de un trabajo.

En la bibliografía consultada se encuentra numerosa información sobre diferentes aspectos que describen cómo debe trabajarse en equipo: sobre cómo diseñar los equipos de trabajo, qué procesos tienen lugar durante el trabajo de estos equipos (Cohen y Bailey, 1997; Kozlowski e Ilgen, 2006) o cómo gestionarlos. Sin embargo, existen muchas preguntas por resolver acerca de qué, cómo y cuándo formar a los equipos de trabajo (Kozlowski y Bell, 2003), sobre la influencia de la formación en la mejora de la consecución de objetivos y en la supervisión del rendimiento (Salas et al., 2007), sobre las implicaciones de formar a los equipos de una u otra manera o sobre cómo saber si los procesos que teóricamente se derivan de la formación para el TE, se dan o no. La investigación reciente comienza a ofrecer los primeros resultados sobre estos asuntos y señala la importancia de esta herramienta:

- La formación mejora el desempeño del equipo, especialmente en aquellas habilidades consideradas críticas o relevantes para el desempeño del equipo (Baker et al., 2006; Mathieu et al., 2008).
- “Se ha observado que cuanto más formación ha recibido un equipo su desempeño mejora en general en todos los procesos operativos. Esto es coherente con el establecido en la teoría respecto de este factor de entrada” (Viles et al., 2013).

Muchos son los aspectos de la formación de los equipos que pueden ser discutidos, como la formación para la organización y planificación, la formación de la motivación, de la transferencia o de la evaluación. Este último aspecto es clave en la formación acerca del TE, puesto que es necesario que los alumnos reciban una adecuada información y evaluación acerca de su desempeño como equipo. Hay que señalar que los métodos de evaluación utilizados, como la evaluación por pares, la

autoevaluación o la tutorización continua del equipo, se orientan a la valoración del proceso del TE, sin entrar al detalle de los procesos del equipo y cómo mejorarlos (Viles et al., 2012).

Mathieu et al. (2012) en su artículo estructuran los aspectos a tener en cuenta sobre la formación en tres áreas: la formación individual frente a la formación del equipo completo (*individual versus intact-team training*), los sistemas de formación o métodos de entrega de la formación (*delivery systems*) y la formación dentro del contexto de la organización (*embedded*). Dada la completa información que aportan al respecto, se pasa a detallar su aportación sobre estos aspectos:

- Formación individual frente a la del equipo completo.

Dada la escasez de evidencias empíricas relativas a los beneficios de la formación de personas frente a la de los equipos, Kozlowski y Bell (2003, p. 357) afirman que "la investigación sobre este tema es prácticamente inexistente". Por un lado, muchos investigadores coinciden en que el entrenamiento diseñado para desarrollar habilidades relevantes para la tarea debe ser dirigido a los miembros del equipo (Dyer, 1984); pero por otro lado, la formación en habilidades, comportamientos y actitudes necesarias para el funcionamiento eficaz de los equipos se cree que mejora si se proporciona a los equipos de forma global y no a sus miembros a título individual (Cannon-Bowers et al., 1995). Parece lógico mantener esta última postura, puesto que la formación de equipos ofrece oportunidades para que los miembros integren sus habilidades y lleven a cabo acciones coordinadas complejas.

El marco teórico del equipo de Cannon-Bowers et al. (1995) sigue guiando las decisiones de los investigadores acerca del diseño de la formación para organizarla de forma específica, relacionándola con el contexto del equipo o su tarea, o de forma genérica, es decir, de forma que sea aplicable y transferible. Su trabajo proporciona la base de la literatura que demuestra



que las competencias de TE se pueden mejorar a través de las intervenciones para su formación (Ellis et al., 2005; Viles et al. 2012; Mathieu et al., 2008; Lerís et al., 2014 ; Fidalgo, Lerís, Sein-Echaluce y García-Peñalvo, 2015).

– Sistemas de formación: Formación en línea.

La mayoría de los métodos de formación de equipos se llevan a cabo de forma presencial, pero los métodos de formación basados en la utilización de las tecnologías de la información están siendo cada vez más utilizados. Estos métodos informáticos ofrecen mayor flexibilidad, bajo costo y una conectividad mejorada y característica de los entornos virtuales (Kozlowski y Bell, 2003), por lo que las organizaciones han aprovechando las ventajas que ofrece este tipo de formación. La tecnología posibilita la formación no presencial, sin embargo existe preocupación sobre cómo se están llevando a cabo estos métodos interactivos (Salas y Cannon-Bowers, 2001). Y es que, aunque, parece adecuado presuponer que la formación de habilidades para el TE por medio de ordenador es efectiva, es necesaria más investigación al respecto para determinar la eficaz forma de transmisión de conocimientos a través de la red y la adecuada retroalimentación para la formación del alumnado.

– Formación dentro del contexto de la organización.

La investigación que considera la noción de arraigo o pertenencia dentro del equipo hace hincapié en que la formación está intrínsecamente ligada al contexto de la organización y no puede ser aislada del sistema en el que se desarrolla (Salas y Cannon-Bowers, 2001). Kozlowski y Salas (1997) presentaron un modelo conceptual para la aplicación y el desarrollo de la formación que estaba completamente construido sobre esta noción de pertenencia al equipo. Inciden en la alineación entre las características del contexto, en el que se apoyan los sistemas de transferencia de formación, y

los procesos que permiten la introducción de los cambios inducidos por la formación para influir sobre los objetivos previstos. Su modelo ha servido de base para la investigación de la formación dentro del contexto.

En el contexto universitario la formación debe enmarcarse en un plan que afecte a los distintos cursos de cada una de las titulaciones. Puesto que, como se ha demostrado, los estudiantes que inician sus estudios universitarios “no saben trabajar en equipo” (Viles et al., 2012, p. 74), y no han recibido formación en la CTE, ni han sido evaluados sus comportamientos al ser expuestos a trabajos en grupo (Fidalgo et al., 2015).

### **3.2. Metodologías activas**

En este apartado nos centramos únicamente en el diseño de la metodología de trabajo y la organización de actividades y tareas de aprendizaje. Se trata de una competencia muy extensa que se solapa de alguna manera con otras, como la planificación, la gestión de la comunicación, la tutorización o la evaluación.

En función de los objetivos fijados, toda enseñanza pretende crear un proceso de aprendizaje en un contexto dado y en un momento determinado, para lo que se requiere de una metodología de trabajo. Se entiende por método docente:

“el conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa” (De Miguel et al., 2005, p. 36).

Este método conlleva la realización de forma ordenada y lógica de determinados pasos dentro del proceso didáctico y con unos fines concretos. Y todas las tareas que lleva a cabo el profesorado relacionadas con una enseñanza de calidad, conforman el conjunto de competencias del colectivo docente. Estas tareas

incluyen inicialmente la planificación del proceso, la explicación clara y comprensible, la selección de contenidos y el diseño de la metodología de trabajo, durante el proceso incluyen la tutorización y evaluación y, finalmente, la revisión y reflexión sobre la enseñanza.

El método docente es un proceso reglado, fundamentado teóricamente y contrastado, y para su selección es necesario tomar en consideración variables como:

- El contenido de la lección. No todos los contenidos son propios para todos los métodos.
- El tamaño del grupo. Si se quiere trabajar un método activo mediante dinámicas grupales se necesita al menos un número de personas que asegure cierto éxito de la actividad.
- La edad de los alumnos. Hay determinados métodos que están más relacionados con los distintos tramos de edad. Un ejemplo: si se trabaja como formadores en los últimos cursos de una titulación, es muy probable que algunos participantes tengan experiencia previa, de ahí que se utilicen métodos activos y basados en un aprendizaje significativo; esto es, aprovechar los conocimientos previos adquiridos. En los primeros cursos de una titulación puede ser que el alumno no tenga experiencia previa, por lo que el método seleccionado debería estar más enfocado a un método de descubrimiento y demostrativo.
- Las necesidades del grupo, que se identifican a lo largo de las distintas fases que atraviesan los equipos. Al inicio de un curso la necesidad es crearse como grupo e identificarse, con lo cual el método y las técnicas se orientarán a potenciar un clima de confianza y conocimiento. Posteriormente, las necesidades cambian y se deben realizar las adaptaciones oportunas.

- Las capacidades de los alumnos. Cuando se quiere que los alumnos investiguen sobre un aspecto concreto de la materia impartida se debe saber antes si sus capacidades lo posibilitan. Es probable que no se conozcan recursos para realizar las tareas, por tanto, para no fracasar en nuestra propuesta metodológica, es conveniente analizar previamente capacidades físicas, cognitivas y adecuar la propuesta de trabajo a esas posibilidades.
- Las facilidades físicas o recursos disponibles.
- Los recursos humanos, económicos, tecnológicos y literarios.
- Las propias capacidades del formador y su intencionalidad. Al seleccionar una técnica y método se debe conocer el procedimiento que conlleva y cuál es el objetivo a conseguir.
- La variedad. Existen diferentes tipos y estilos de aprendizaje en los equipos, por lo que se debe abarcar un abanico de posibilidades en los métodos para evitar la monotonía y acercarse a todo el alumnado por igual.

Los formadores, en función de sus características, del perfil de los alumnos y los objetivos del programa, deben seleccionar aquel método o aquella combinación de métodos docentes que incremente la probabilidad de que se alcancen los objetivos de aprendizaje. Cada método es bueno para determinadas situaciones pero ninguno es bueno para todas las situaciones de enseñanza aprendizaje por ello, para alcanzar todos los objetivos propuestos, es preferible no utilizar un único método.

Existen diversas clasificaciones de los métodos docentes, Brown y Atkins (1988) los catalogan situándolos en un continuo, en función de la mayor o menor participación y control de los agentes implicados: el alumnado y el profesorado. Así, en un extremo sitúan los métodos donde la participación activa del alumnado es mínima y la del profesorado máxima (lecciones magistrales) y, en el otro extremo, aquellos métodos donde la participación del alumnado es máxima y la del profesorado mínima (estudio autónomo del alumno). Entre uno y otro y siguiendo este grado de

implicación de uno u otro colectivo se sitúan la enseñanza en grupos pequeños, la supervisión de investigación, el trabajo de laboratorio y los sistemas autoinstructivos. Otra de las clasificaciones de los métodos docentes agrupa las diferentes modalidades según se utilicen de forma presencial o no (De Miguel et al., 2005, p. 34), como se puede ver en la Tabla 11:

Tabla 11. Modalidades de enseñanza

|                               |  |
|-------------------------------|--|
|                               | Método Expositivo/ Lección magistral. Transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante. |
|                               | Seminarios/Talleres  |
| <b>Horario<br/>presencial</b> | Clases Prácticas (Estudio de casos, resolución de problemas, ABP, laboratorio, trabajos de campo, etc.)        |
|                               | Tutorías   |
|                               | Prácticas Externas   |
|                               | Estudio y trabajo autónomo   |
| <b>Autónomo</b>               | Estudio y trabajo en grupo   |

Se explica brevemente cada una de estas modalidades de enseñanza. Las primeras cinco se realizan de forma presencial y las dos siguientes son no presenciales:

- Clases Teóricas. Son las sesiones expositivas, explicativas y demostrativas de contenidos.
- Seminarios / Talleres. Son sesiones monográficas supervisadas con participación compartida de profesores, estudiantes, expertos, etc.
- Clases Prácticas. Se trata de una modalidad organizativa en la que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y de adquisición de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio. Existe gran diferencia entre las clases prácticas de las distintas ramas del conocimiento. Podemos distinguir: prácticas de aula, que incluyen actividades como el estudio de casos, simulaciones, problemas, análisis diagnósticos, y prácticas de campo con el profesor, donde se realizan problemas de laboratorio o en el aula de informática entre otros. Otra clasificación de las

prácticas son las académicas de cada materia dentro de la titulación (incluido el *prácticum* contemplado en los Planes de Estudio) y las profesionales, de carácter no obligatorio (Bernal, 2008). Estas sesiones se suelen realizar en grupos pequeños o medianos y exigen la supervisión del profesor.

- Prácticas externas. Formación realizada en empresas y entidades externas a la universidad.
- Tutorías. Relación personalizada de ayuda en la que un profesor-tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes en el proceso formativo.
- Estudio y trabajo en grupo no presencial. Preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, etc. para exponer o entregar en clase.
- Estudio y trabajo autónomo individual. Realización de actividades y estudio personal donde los alumnos preparan, completan e interiorizan el contenido de las asignaturas.
- Prácticas de campo. Que podrían incluir visitas, visionado de películas o asistencia a conferencias (Bernal, 2008).

Pero la elección de una modalidad de enseñanza debe ir acompañada de la selección de los métodos más adecuados para implementarla, dado que pueden llevarse a cabo utilizando diferentes procedimientos. Para De Miguel et al. (2005) un método en el ámbito universitario es “la forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente” (p. 82), y clasifica los métodos de enseñanza que considera más adecuados y representativos en: método expositivo o lección magistral, estudio de casos, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo y contrato de aprendizaje.

Otros autores distinguen para la elección del método entre los métodos de enseñanza centrados en el profesor y los centrados en el alumno. Aunque no exista

un método “mejor” de forma absoluta, Fernández (2006) concluye tras su investigación que:

“para los objetivos de bajo nivel, por ejemplo la adquisición y comprensión de la información, cualquier método es adecuado. Mientras que, para los objetivos superiores, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo, los métodos centrados en los alumnos son más adecuados y eficaces (p. 42)”.

Es decir, los métodos con participación del alumno, donde la responsabilidad depende de su actividad y compromiso son más formativos que informativos, generan aprendizajes más significativos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos (Fernández, 2006). En cualquier caso, la forma más eficaz de aprendizaje es una combinación de métodos de enseñanza (Zabalza, 2011) y para la selección adecuada de ellos habrá que contemplar las cuatro dimensiones básicas que los componen: la organización de espacios y los tiempos, el modo de suministro de la información, la orientación y gestión de las actividades de aprendizaje y las relaciones interpersonales (Zabalza, 2003).

El número de métodos de enseñanza no es ilimitado, Fernández (2008) ha catalogado aproximadamente 30 de ellos y los agrupa en torno a tres categorías:

- Métodos de enseñanza basados en las distintas formas de exposiciones magistrales.
- Métodos orientados a la discusión y al trabajo en equipo.
- Métodos fundamentados en el aprendizaje individual.

Dentro de los métodos orientados al trabajo en grupo realiza una nueva clasificación en torno a cuatro subgrupos y sitúa los seminarios, estudio de casos, enseñanza por pares y otros.

Si centramos nuestro punto de mira en el TE, destaca el trabajo de Poblete y García (2004), quienes distinguen entre tres tipos de metodologías cooperativas:

- Aprendizaje cooperativo. Es la utilización de grupos pequeños de alumnos con fines instructivos de forma que trabajen juntos para optimizar su propio aprendizaje y el del resto de los miembros.
- Aprendizaje colaborativo. Más allá de considerarlo una técnica de clase, es considerado una filosofía personal que consiste en compartir la autoridad y aceptar la responsabilidad de los miembros del grupo para la ejecución de las tareas grupales. El aprendizaje cooperativo es más directivo y está más controlado por el profesor, mientras que el aprendizaje colaborativo es una aproximación más centrada en el estudiante (Villardón y Yániz, 2003).
- Aprendizaje dialógico-cooperativo. Es la técnica cooperativa que desarrolla competencias sociales, comunicativas y educativas basadas en la comunicación y cooperación grupal, con miras a la transformación social de los sujetos y del contexto. Utiliza la comunicación dialógica con perspectiva de promover cambios y producir procesos de acción y reflexión.

En el ámbito educativo las experiencias para el desarrollo del TE son fundamentalmente de tipo metodológico, y se organizan en torno a los planteamientos de grupos interactivos y grupos de aprendizaje cooperativo (Poblete y García, 2004). La existencia de numerosas metodologías para favorecer la formación de competencias en general, y del TE en particular, hace más complicada a selección del método más eficaz en un determinado momento. La selección del método, como se ha observado, es circunstancial y vendrá influenciada por factores como la materia que se enseña, las características de los estudiantes, recursos, objetivos e incluso la personalidad de profesor.

Pasamos a concretar y desarrollar cuáles son los principales métodos de enseñanza que el profesorado propone utilizando equipos, en los cuales, aunque la formación no renuncia a la adquisición de conocimientos, el objetivo primordial es que los



participantes adquieran habilidades y capacidades y desarrollen la CTE. La enseñanza en estos modelos formativos se orienta a la formación práctica y no se incide sólo en la transmisión de información y en los procedimientos para dar solución a los problemas planteados, sino en la adquisición de las actitudes y habilidades para llevar a cabo los procesos de forma eficaz.

Dentro de los métodos formativos centrados en el alumno, se citan los siguientes:

- Aprendizaje Cooperativo, cuya finalidad es desarrollar aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa.
- Seminario, encuentro de pequeños grupos con el profesor.
- Estudio de Casos, cuya finalidad es la adquisición de aprendizajes mediante el análisis de casos reales o simulados.
- Aprendizaje Basado en Problemas, que consiste en el desarrollo de aprendizajes activos a través de la resolución de problemas.
- Aprendizaje orientado a Proyectos, que consisten en la realización de un proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos.

Dentro de los métodos formativos mixtos, que son modelos de carácter eminentemente práctico y reflexivo que tienden a facilitar el máximo aprovechamiento de los contenidos, en los que se procura la integración de la solución de problemas y la formación teórica, vamos a desarrollar:

- Método de Kolb.
- Método basado en el descubrimiento.

Además en cada uno de estos métodos se señalan brevemente los objetivos que persiguen, sus ventajas e inconvenientes.

### **3.3. Métodos formativos centrados en el alumno**

#### **3.3.1. Aprendizaje cooperativo**

Para el adecuado desarrollo del trabajo en grupo, la estrategia más adecuada sería el aprendizaje cooperativo frente al aprendizaje individualista o el aprendizaje competitivo (Pérez y López, 2015). Los docentes utilizamos esta metodología para la realización de distintas tareas por parte del alumnado, pero el hecho de que las tareas se realicen en grupo no implica que el aprendizaje sea cooperativo. Slavin (1990) define el aprendizaje cooperativo como “estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo” (Pegalajar y Colmenero, 2012, p. 992; Fernández, 2006, p. 45).

Hay que señalar que en las actividades cooperativas se incluyen actividades individuales, ya que la secuencia habitual es:

- Visión común de la actividad a realizar.
- Organización de las actividades y planificación.
- Realización de actividades individuales por cada miembro del grupo.
- Actividad grupal (comunicación entre miembros del grupo).
- Puesta en común de las aportaciones individuales.

Pero aunque incluya la realización de actividades individuales, la meta de los miembros del grupo está compartida y cada individuo alcanza su objetivo solo si también lo alcanzan todos sus compañeros. Esta cooperación es más productiva para el alumno puesto que los convierte en sujetos activos y responsables del aprendizaje.

Y es que el aprendizaje cooperativo es una forma de organización del trabajo en el aula con la que los alumnos aprenden unos de otros y del entorno, y el éxito de cada alumno depende de que el conjunto de sus compañeros alcance las metas fijadas. Por ello, son clave en su ejecución factores como la interacción simultánea entre los componentes del equipo, la responsabilidad individual y la interdependencia positiva entre sus miembros. Para Pujolás (2008) los miembros de un grupo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad, aprender lo que el profesorado les enseña y contribuir a que lo aprendan sus compañeros. Es decir, los incentivos no son individuales sino grupales y la adecuada consecución del propósito del grupo requiere el desarrollo y la utilización de competencias interpersonales que son clave en el desempeño profesional. Podemos asegurar por tanto que un equipo está unido cuando sus miembros comprenden que se puede conseguir mejores resultados trabajando juntos, de forma que cada individuo puede desarrollar sus habilidades mientras contribuye a la obtención de los objetivos comunes de todos los componentes del grupo.

Para que en un grupo de trabajo todos sus miembros participen es necesario que el número de personas que lo integran, aunque sea pequeño, sea lo suficientemente numeroso para garantizar un mínimo de diversidad y riqueza de las interacciones para la adecuada consecución de los objetivos propuestos. Así pues, la utilización del aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica dentro de un grupo pequeño de trabajo es la clave para conseguir un papel activo del alumno en el logro de sus aprendizajes.

Dentro del contexto educativo, las experiencias de aprendizaje cooperativo implican el esfuerzo de la comunidad para avanzar en tres vías: una primera vía para la personalización de la enseñanza, con la que atender al cómo enseñar para responder a las necesidades particulares de cada grupo. Una segunda vía para el fomento de la autonomía de los estudiantes y desarrollo de las competencias, lo que implica variaciones en la labor del docente como mediador y orientador de los

procesos de aprendizaje. Y una última vía para la organización y desarrollo de estructuras consolidadas de aprendizaje cooperativo en el aula.

Fernández (2008) enuncia los principios del aprendizaje cooperativo:

- El aprendizaje es un proceso activo y constructivo.
- El aprendizaje depende de contextos ricos.
- El aprendizaje es esencialmente social.
- El aprendizaje tiene dimensiones afectivas y subjetivas.
- Los aprendizajes son diferentes.

Según las distintas formas en las que se puede desarrollar el trabajo cooperativo en función del objetivo que se persigue se puede clasificar en tres grupos: (Fidalgo, 2011):

- Compartir información. Los alumnos realizan un trabajo individualizado sin necesidad de coordinarse con el resto de compañeros. Cada uno aporta un recurso al grupo (que no haya sido ya aportado). La visión común y la planificación la suele realizar el profesor, así como el último paso (la puesta en común). Si un miembro del grupo no hace su trabajo, no altera el trabajo de sus compañeros.
- Mejorar un recurso común. Los alumnos trabajan aportando su propia experiencia (que puede ser resultado de los conocimientos y habilidades adquiridas durante el curso) a mejorar un recurso común a todos los miembros del grupo de trabajo. La planificación inicial la establece el profesor. El resto de actividades las realizan los alumnos. Si un miembro del grupo no hace su trabajo no altera el trabajo de sus compañeros.
- Crear un nuevo conocimiento. Es el caso de TE es el que más planificación y organización requiere. Cada miembro del grupo adquiere unas

responsabilidades y compromiso. En este tipo de trabajo si un solo miembro del grupo no realiza su actividad, entonces repercute en el trabajo del resto de compañeros.

Para llevarlo a cabo es importante trabajar convenientemente la formación de equipos, el diseño de actividades, la motivación del alumnado y el desarrollo de sus habilidades para el trabajo cooperativo. También es necesario aplicar correctamente los 5 ingredientes del AC: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción entre los componentes del grupo, las habilidades interpersonales y la reflexión del grupo (Johnson et al. 1999; Villardón y Yániz, 2003; Fernández, 2006), que se desarrollan a continuación:

- Interdependencia positiva: cada miembro percibe con claridad el vínculo con los compañeros de tal manera que uno no puede tener éxito si todos los demás no lo tienen. Algunas de las estrategias para alcanzar este objetivo pueden ser los incentivos conjuntos, la distribución a cada miembro de distintos elementos (recursos, información,...), que sólo son realmente útiles compartiéndolos, y la asignación de roles complementarios a los distintos miembros del grupo. En cualquier caso, esta interdependencia positiva exige al docente la personalización de la enseñanza y su intervención para orientar y conseguir la autoregulación del equipo a través de la cooperación.
- Responsabilidad individual: cada alumno no sólo responde de su propio aprendizaje sino también del de sus compañeros, por lo que todos los miembros del equipo asumen la responsabilidad de alcanzar el objetivo planteado. Este elemento implica que ningún componente del equipo debe estar pasivo, todos deben contribuir por igual al desarrollo del trabajo y compartir responsabilidades.
- Interacción cara a cara: la dinámica de la tarea implica interacciones continuas y directas entre los miembros. El desarrollo de técnicas de comunicación efectivas y la organización de espacios para llevarla a cabo promueven el aprendizaje de los demás y el de cada miembro del equipo a título individual.

- Habilidades sociales e inherentes a pequeños grupos: el alumno debe adquirir, desarrollar y emplear habilidades básicas de trabajo en grupo. Las destrezas cooperativas son diversas e incluyen aspectos como la comunicación, el respeto y la confianza, la toma de decisiones, la resolución de conflictos o el liderazgo. En este punto juega un papel determinante la formación de competencias definida y dirigida por el docente, quien tiene la responsabilidad de enseñar a trabajar en equipo y enseñar a cooperar.
- Evaluación de los resultados y del proceso: el grupo debe desarrollar actividades de reflexión y evaluación del TE. Cada participante debe analizar no sólo su participación dentro del equipo sino la del resto de compañeros. El profesorado debe, por un lado facilitar y dirigir esta reflexión de cada estudiante con la que evaluar individualmente el rendimiento de cada participante y, por otro lado, valorar la entrega del trabajo, revisar el proyecto o la exposición de la labor realizada de forma cooperativa.

Y es que para el desarrollo adecuado de los trabajos cooperativos deben darse condiciones como el conocimiento de los miembros del grupo, la comunicación adecuada que permita valorar las diferentes aportaciones y expectativas y saber llegar a acuerdos. Además debe existir un clima adecuado y se debe procurar fomentar el mayor número posible de interacciones entre los componentes de los grupos y entre estos y el profesor.

En cualquier caso, hace tiempo que ha quedado probado que la cooperación beneficia el rendimiento, las relaciones interpersonales y el bienestar emocional (Johnson, Johnson y Smith, 1991; Villardón y Yániz, 2003) y que contribuye a la calidad de la enseñanza al igualar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Poblete y García, 2004).

#### **Objetivos del aprendizaje cooperativo:**

- Desarrollar las competencias intelectuales y profesionales.

- Crecer y madurar personalmente.
- Desarrollar las habilidades sociales y de comunicación.
- Cambiar actitudes

Estos objetivos de Fernández (2006, p. 40), se revisan en su obra posterior sobre metodologías docentes, donde compara los resultados de la educación tradicional y el aprendizaje cooperativo y se asegura que las ganancias más sorprendentes con este método se obtienen en el campo del desarrollo intelectual, afectivo y social. En el rendimiento académico, los que más se benefician del aprendizaje cooperativo son los alumnos de bajo rendimiento con el sistema tradicional (Fernández, 2008).

#### **Ventajas del aprendizaje cooperativo:**

El aprendizaje cooperativo permite desarrollar competencias académicas y profesionales. Desarrolla habilidades interpersonales y de comunicación y permite cambiar actitudes. A nivel más concreto aumenta la motivación y la autoestima, promueve el respeto, enseña a compartir responsabilidades, estimula la creatividad, desarrolla el compromiso hacia los demás, la capacidad de cooperación, la tolerancia, la flexibilidad, la capacidad de organización y permite analizar puntos de vista diferentes y una mayor riqueza en el aprendizaje.

Estas ventajas del aprendizaje cooperativo se resumen en que (Fernández, 2008, p.38):

- Promueve las habilidades sociales de los alumnos.
- Estructura los grupos reducidos en torno a intereses, objetivos, funciones, etc.
- Pueden utilizarse desde cualquier campo del conocimiento, de la técnica y de las artes.
- Se desarrolla una relación de ayuda entre los alumnos.

- Eleva el grado de motivación.
- Aumenta el grado de compromiso y de responsabilidad de los alumnos.
- Aumenta el grado de autonomía intelectual, personal y moral de los alumnos.
- Establece un grado elevado de persistencia en el trabajo.

### **Inconvenientes del aprendizaje cooperativo:**

Las principales dificultades que se encuentran en el desarrollo del aprendizaje cooperativo son las mismas que se han referenciado a lo largo del estudio en relación a las dificultades para la realización de trabajos de equipo:

- La falta de concreción del objetivo a cumplir y de un proyecto común.
- Falta de implicación o, por el contrario, el excesivo control por parte de alguno de los miembros.
- “El tipo de agrupamiento de los alumnos. Al no intentar mantener un equilibrio en la distribución de alumnos con conocimientos, capacidades y actitudes diferentes” (Fernández, 2008, p36).
- Falta de tiempo.
- Conflictos que bloquean el trabajo.
- Baja productividad.

Además, el alumnado no es el único colectivo que tiene dificultades a la hora de realizar las actividades cooperativas, comparte con el profesorado los inconvenientes que implican ponerse de acuerdo para trabajar conjuntamente y la pervisión del modelo que provoca el efecto contrario y acaba empobreciendo el trabajo.



### **3.3.2. Seminario**

Un seminario “está constituido por encuentros semanales de un pequeño grupo de estudiantes (10 o 15) y un profesor, que desempeña el papel de experto y de animador con el fin de explorar colectivamente y estudiar en profundidad un tema especializado” (Fernández, 2008, p.54). El docente estimula y acompaña los aprendizajes y facilita los recursos necesarios para que el estudiante progrese en el conocimiento.

Los seminarios pueden considerarse de dos formas, como estrategia de apoyo a otros procesos formativos o como eje central del propio sistema organizativo. En cualquier caso, el protagonismo se centra en la actividad desarrollada por el grupo, puesto que se trata de un espacio de trabajo colectivo en el que se utiliza una metodología de trabajo activa y participativa (De Miguel et al., 2005).

Organizativamente cada método tiene sus propios recursos, pero en esta dinámica de trabajo el papel del profesorado debe ser el de participante, moderador y observador. En general el profesorado debe contribuir a gestionar y dinamizar los equipos y ayudar al alumnado en su proceso de aprendizaje a través de la reflexión y el análisis crítico.

#### **Objetivos de un seminario:**

El objetivo académico es la construcción del conocimiento haciendo participar activamente a los estudiantes a través de diversos métodos, como lecturas, ensayos, diálogos, presentaciones, estudio de casos, juegos, discusiones, debates, dinámicas de grupo, etc.

#### **Ventajas e inconvenientes de un seminario:**

Las principales ventajas hacen referencia al desarrollo de las competencias y aprendizajes del estudiante por un lado, y al desarrollo de habilidades de

comunicación y de trabajo cooperativo por otro. Además aumenta la motivación del alumnado, su esfuerzo y mejora las relaciones entre el profesorado y el alumnado.

Las desventajas radican en las dificultades para organizar el número de componentes de los grupos de trabajo y en la implicación que esta modalidad formativa exige a todos los agentes implicados. Al alumnado se le requiere ser constate y participativo y al profesorado de un importante trabajo para la planificación de la actividad.

### **3.3.3. Método del caso o estudio de casos**

El método del caso como técnica didáctica consiste en la descripción al alumnado de una situación con una finalidad pedagógica para su análisis, con el fin de aprender o perfeccionarse en algún campo determinado. Se utilizará con la intención de formar profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto dado.

Un caso consiste en consignar por escrito un problema real. Para que sea eficaz debe presentar a los estudiantes situaciones muy próximas a ellos y que desemboquen en decisiones parecidas a las que deberían tomar en la realidad (Fernández, 2008). El esquema básico del método de caso se lleva a cabo siguiendo los siguientes pasos:

- Paso 1: se plantea el caso, consistente en una situación real. La situación puede presentarse mediante una explicación o mediante material audiovisual.
- Paso 2: se presenta toda la información necesaria por lo que no hay necesidad de búsqueda de información.
- Paso 3: se analiza del caso de forma individual o colectiva por los alumnos. El alumnado trabaja al principio de forma individual y posteriormente en grupo.

- Paso 4: se toman decisiones. Los alumnos tienen que llegar a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender, contrastar ideas, defenderlas y rehacerlas con nuevas aportaciones.
- Paso 5: se elabora un documento o informe común.

En este método, el alumnado asume un papel activo en el estudio de caso y debe ser capaz de comprender y analizar todo el contexto y las variables que intervienen para, a través de la cooperación con sus compañeros, llegar al consenso y a la toma de decisiones conjunta. Mientras que el profesor adquiere un papel secundario, es mero guía del conocimiento generado, pero debe actuar en todo momento como un animador y, sólo cuando los estudiantes hayan tomado una decisión unánime puede dar su opinión y comentar su propuesta o actuación.

**Objetivos que persigue el método del caso:**

El método del caso es útil para crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción social del conocimiento y favorezcan la explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos. Y sus objetivos son (UPV, 2004; UPM, 2008, p.4)

- Formar futuros profesionales capaces de encontrar para cada problema particular la solución experta, personal y adaptada al contexto social, humano y jurídico dado.
- Trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado. Este enfoque parte de un problema real con sus elementos de confusión, a veces contradictorios, tal como en la realidad se dan y se pide una descripción profesional teóricamente bien fundada, identificar las peculiaridades del caso, proponer estrategias de solución del caso, aplicarlas y evaluar los resultados.
- Crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción del conocimiento.

### **Ventajas del método del caso:**

De entre los principales argumentos sostenidos por los formadores a favor del método docente, pueden ser destacados los siguientes:

- La resolución de problemas genera conocimientos y promueve la creatividad.
- Facilita el aprendizaje significativo, ya que el alumno usa conocimientos previos para el análisis del problema, los discute y practica.
- Favorece el Trabajo en Equipo.
- Desarrolla habilidades específicas (comprensión lectora, roles, toma y argumentación de decisiones, previsión de consecuencias, expresión escrita y oral, etc.)
- Mejora la autoestima y la seguridad en sí mismo, el autoconocimiento, la autonomía para el aprendizaje.
- Aumenta la motivación del alumnado por el tema de estudio al confrontarle con situaciones relativas al ejercicio de la profesión.
- Incrementa la flexibilidad del alumnado, que se hace consciente de que puede haber más de una solución que tenga probabilidades de éxito.

### **Inconvenientes del método del caso:**

- El autor es quien recoge los datos a los que se refiere el caso, por lo que debe proporcionar toda la información referida al mismo y recoger los datos necesarios para que los alumnos sean capaces de dar solución al caso.
- Las soluciones a los problemas que se plantean durante el estudio del caso no se llevan generalmente a la práctica. Por lo tanto, el método no sustituye la formación práctica, que debe facilitarse complementariamente (aplicando las conclusiones a situaciones reales)

- Los alumnos tienen que poseer ciertos conocimientos sobre el tema y no suelen estar acostumbrados al proceso de reflexión sobre problemas en grupo y a la elaboración de propuestas de solución.
- Se necesita una gran habilidad en la dinamización de los grupos.
- Dificultad en la distribución y organización de grupos de trabajo, que deben colaborar a través de los foros de discusión para dar solución al caso propuesto.

#### **3.3.4. Aprendizaje basado en problemas**

El aprendizaje basado en problemas como modelo formativo es una forma de trabajo en la que los estudiantes aprenden en grupos pequeños, donde se enfrentan a un problema o situación que les permita comprenderlo mejor, identifican los principios que sustentan el conocimiento y alcanzan objetivos de aprendizaje especialmente relacionados con el razonamiento y el juicio crítico.

“El esquema básico de la metodología ABP consiste en el planteamiento de un problema o situación (normalmente definido por el docente y en ocasiones definido por los estudiantes) a través del cual se solicita de los estudiantes que, en grupos de trabajo, aborden de forma ordenada y desde un trabajo coordinado las diferentes fases que implica la resolución o desarrollo del trabajo en torno al problema o situación” (Mejía, 2014, p. 1).

A modo de ejemplo, una secuencia de fases alrededor del trabajo en torno a determinado problema podría ser (Mejía, 2014):

- Se plantea un problema o situación que puede ser real o ficticio.
- Generalmente plantea problemas divergentes, es decir, puede no tener una única solución.
- Análisis del problema en grupo, con una fase inicial de trabajo individual.

- Delimitación precisa del problema o tarea a resolver.
- Necesidad de búsqueda de información y recursos (búsqueda, acceso y validación de información).
- El profesor tiene el papel de tutor para orientar en la búsqueda de información y de la solución.
- Los alumnos diseñan un plan de trabajo coordinado y lo desarrollan.
- Puesta en común de resultados o conclusiones.
- Elaboración de un documento o informe común.

Se trata de una metodología donde, dependiendo del nivel y preparación del estudiante, del carácter del problema o trabajo planteado y del tiempo y recursos disponibles, la autonomía y el grado de tutorización de los grupos de trabajo serán mayores o menores. Por otra parte dicha forma de trabajo no sólo trata de abordar objetivos relativos al conocimiento o dominio de una asignatura, sino también el desarrollo de habilidades y competencias relativas a la capacidad de trabajar en equipo y de habilidades en las relaciones interpersonales. Para su realización es importante tener en cuenta dos aspectos básicos:

- El docente en todo momento es un tutor y facilitador que ha de promover el trabajo colaborativo.
- El objetivo no es resolver el problema sino que el problema es la causa para que los estudiantes consigan adquirir los objetivos de aprendizaje planteados en ese problema.

#### **Objetivos del aprendizaje basado en problemas:**

- Potenciar el desarrollo integral del estudiante (conocimientos, competencias y valores).

- Fomentar una actitud positiva hacia su propio aprendizaje (respeto de la autonomía del estudiante).
- Estimular el autoaprendizaje, ya que el estudiante aprende a través de la propia experiencia adquirida durante la dinámica de trabajo.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Estimular la motivación.
- Lograr un aprendizaje significativo.
- Transferir el aprendizaje recibido a situaciones reales.

**Ventajas del aprendizaje basado en problemas:**

- Potencia el compromiso, la responsabilidad y confianza en el trabajo en equipo.
- Desarrolla las habilidades cognitivas del estudiante (pensamiento crítico, análisis, síntesis).
- Los estudiantes aprenden sobre su propio proceso de aprendizaje.

**Inconvenientes del aprendizaje basado en problemas:**

- El estudiante implicado en este tipo de metodología ha de reunir una serie de condiciones: disposición a trabajar en equipo, creatividad, capacidad de tomar decisiones, habilidades comunicativas y de interacción personal, capacidad de analizar y sintetizar información, perspectiva crítica, etc...
- El profesor también debe reunir una serie de características para usar esta metodología: conocimiento de la materia, de la metodología, del rol que va a adoptar y de las técnicas de evaluación adecuadas; accesibilidad, liderazgo, capacidad de síntesis, capacidad para potenciar la retroalimentación, de desarrollar el pensamiento crítico, etc...

- Requiere mucho tiempo de dedicación para el docente, es costoso preparar los problemas y coordinar el trabajo de los alumnos para lograr los aprendizajes.

### **3.3.5. Aprendizaje basado en proyectos**

En muchos aspectos esta metodología es similar a la del aprendizaje basado en problemas.

En esta metodología el profesor propone la realización de un proyecto y no explica, más bien supervisa cada semana las reuniones en las cuales los estudiantes avanzan con el TE. Se trata de un proyecto con el que alcanzar los objetivos del curso y lo habitual es que, dentro de unas propuestas de actuación por parte del docente, sea el alumno quien elija el tema concreto sobre el que trabajar. Lo importante no es el tema en sí, sino la aplicación de una metodología de trabajo que, junto con los conocimientos adquiridos, facilitarán el desarrollo de la tarea y la propuesta y aplicación de soluciones. Al final del proyecto los alumnos producen un informe del trabajo desarrollado y en ocasiones lo exponen oralmente (Fernández, 2008).

## **3.4. Metodologías mixtas de Trabajo en Equipo para el desarrollo de aprendizajes reflexivos**

Estas metodologías se consideran mixtas porque planean en su desarrollo tanto actividades colectivas como individuales. Son aconsejables, pues dan la oportunidad de realizar acciones socializadoras y, al mismo tiempo, otras de tipo individual y favorecen los procesos de reflexión del alumno necesarios para la adquisición de aprendizajes significativos.

### **3.4.1. Método de Kolb**

El modelo formativo de Kolb supone que para aprender algo debemos trabajar o procesar la información que recibimos. Plantea que, las experiencias concretas o



abstractas que tenemos cuando leemos acerca de algo o cuando alguien nos lo cuenta, se transforman en conocimiento cuando las elaboramos de alguna de estas dos formas (Fidalgo, 2007):

- Reflexionando y pensando sobre ellas.
- Experimentando de forma activa con la información recibida.

Según el Modelo de Kolb un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases (Alonso, Gallego y Honey, 1994): actuar (alumno activo), reflexionar (alumno reflexivo), teorizar (alumno teórico) y experimentar (alumno pragmático). En la práctica, la mayoría de nosotros tendemos a especializarnos en una, o como mucho dos, de esas fases; por lo que se pueden diferenciar estos cuatro tipos de alumnos, dependiendo de la fase en la que prefieran trabajar. Entran en juego los distintos estilos de aprendizaje, que “se definen como una predisposición para adoptar una estrategia particular de aprendizaje con independencia de las demandas de la tarea” (Villardón y Yániz, 2003, en línea; Cazau, 2004). En función de la fase del aprendizaje en la que se especialice el alumnado, el mismo contenido resultará más fácil (o más difícil) de aprender dependiendo de cómo se presente.

De las diferentes propuestas de Estilos de Aprendizaje destacamos el modelo de Kolb porque vincula los estilos a una descripción del proceso de aprendizaje que permite aplicaciones para la docencia. Este método de Kolb afirma que para la adquisición de los aprendizajes hay que trabajar las cuatro fases que propone y enfocar la enseñanza utilizando planteamientos didácticos que potencien todas las fases. Se trata de un innovador método de enseñanza que reporta a los alumnos innumerables ventajas a la hora de adquirir una formación integral.

#### **Objetivos que persigue el método de Kolb:**

- Favorecer la adquisición de aprendizajes significativos en todo el alumnado a través de un completo modelo de aprendizaje con el que se trabajan las cuatro

fases del proceso de adquisición de nuevos aprendizajes: actuar, reflexionar, teorizar y experimentar.

#### **Ventajas del método de Kolb:**

- Planteando actividades con las que trabajar las cuatro fases se facilita el aprendizaje de todos los alumnos, cualquiera que sea su estilo de aprendizaje preferido y, además, se potencian las fases en las que se encuentran menos cómodos.

#### **Inconvenientes del método de Kolb:**

- Es necesario conocer las características del aprendizaje de cada alumno según sea la fase en la que prefiere trabajar.
- Plantear actividades en las que se trabajen todas las fases del método de Kolb supone un reto para los docentes y es costoso en su preparación.

#### **3.4.2. Método basado en el descubrimiento**

El aprendizaje por descubrimiento se produce cuando el profesorado presenta todas las herramientas necesarias al alumnado para que este descubra por sí mismo lo que se desea aprender. La efectividad de este aprendizaje radica en que asegura una adquisición significativa de conocimiento y fomenta hábitos de investigación y rigor en los individuos (Orientat, 2008). El principal principio que rige este tipo de aprendizaje es: “todo el conocimiento real es aprendido por uno mismo, es decir, que el individuo adquiere conocimiento cuando lo descubre por el mismo o por su propio discernimiento” (Orientat, 2008, en línea).

#### **Objetivos que persigue el método basado en el descubrimiento:**

- Construir un aprendizaje significativo a través del descubrimiento del mismo por parte del alumnado.

- Fomentar hábitos de investigación y rigor en los individuos.
- Adquirir la capacidad para resolver problemas.

**Ventajas del método basado en el descubrimiento:**

- El descubrimiento organiza de manera eficaz lo aprendido para emplearlo ulteriormente; es decir, ejecuta una acción basada en los conocimientos cuando está estructurada, simplificada y programada para luego incluir varios ejemplares del mismo principio en un orden de dificultad.
- Este método genera motivación y confianza en sí mismo; es decir, que la exposición diestra de ideas puede ser también la estimulación intelectual y la motivación hacia la investigación genuina, aunque no en el mismo grado que el descubrimiento.
- El descubrimiento es una fuente primaria de motivación intrínseca; es decir, que el individuo sin estimulación intrínseca adquiere la necesidad de ganar símbolos (elevadas calificaciones y la aprobación del profesor) como también la gloria y el prestigio asociados con el descubrimiento independiente de nuestra cultura.
- La adquisición de conocimientos a través del descubrimiento asegura la conservación del recuerdo.

**Inconvenientes del método basado en el descubrimiento:**

- Debemos contar con los conocimientos previos de los alumnos para poder guiarlos adecuadamente ya que, si se le presenta un objetivo a un individuo que no tiene la base, no va a poder llegar a lograrlo. Lo que puede ser una dificultad añadida cuando se trabaja con grupos heterogéneos.
- El método del descubrimiento cuando el conocimiento es avanzado puede no ser factible por el tiempo que este lleva.

### 3.5. Evaluación del Trabajo en Equipo

La evaluación es el proceso en el que se revisan los errores para corregirlos y se reformulan las formas de trabajar. Los diferentes estamentos de la Universidad coinciden en señalar que esta revisión es imprescindible para la mejora y calidad de la enseñanza y en concreto para la mejora del TE. Tomamos como punto de partida la siguiente definición:

“La evaluación, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un subproceso sistemático de recogida de información y su interpretación, descriptiva-valorativa en términos de juicio de valor, para realizar una selección entre distintas alternativas de decisión con el fin de comunicárselo a los interesados y sirva para mejora del aprendizaje del estudiante. Sirve también para acreditar oficialmente el nivel de dominio de la competencia correspondiente” (Villa y Poblete, 2011, p. 150).

Se exponen a continuación las diferentes formas de evaluar en función de quién, cómo o cuándo se evalúe.

En función de quién evalúa, esta evaluación se puede realizar en tres niveles: en un primer lugar deben realizarla los componentes del grupo a lo largo del desarrollo del trabajo puesto que, a través del continuo *feedback* entre los participantes, se contribuye a la mejora continua y a una mayor eficacia en el logro de los objetivos. En segundo lugar debe realizar la evaluación el o los responsables del equipo. La figura del responsable o coordinador del equipo debe periódicamente contribuir a subsanar posibles deficiencias en el funcionamiento del grupo y a mejorar su rendimiento. En un tercer lugar hablaríamos de la evaluación externa por parte del profesor tutor o de otros grupos de trabajo dentro del ámbito de la universidad.

Si nos fijamos en cómo evaluar, el modelo de actual de evaluación es un modelo centrado en las competencias y tanto los sistemas de evaluación como los métodos se definen y estructuran según las competencias a alcanzar. Es lo que se denomina

alineamiento constructivo por parte de autores como Biggs (2005). Este alineamiento con las competencias supone cambios importantes y a todos los niveles en la configuración de los sistemas de evaluación. Para clarificar la orientación de estos cambios puede establecerse la comparativa entre la evaluación digamos “tradicional” y la evaluación “alineada”, “centrada en las competencias” o “innovadora”, que figura en la Tabla 12.

Tabla 12. Elementos diferenciales entre la evaluación tradicional y la evaluación centrada en competencias.

Fuente: De Miguel et al. (2005). (p. 43).

| Evaluación tradicional                                  | Evaluación centrada en competencias        |
|---|--|
| Evaluación limitada                                     | Evaluación auténtica                       |
| Evaluación referida a la norma                          | Evaluación referida al criterio            |
| El profesor monopropietario de la evaluación            | Los alumnos se “apoderan” de la evaluación |
| Evaluación final y sumativa                             | Evaluación continua y formativa            |
| Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia | Mestizaje en estrategias y procedimientos  |

Las características de una evaluación centrada en competencias serían (De Miguel et al., 2005):

- La realización de una evaluación auténtica con la que se valore de forma integrada todos los componentes de las competencias. Para ello, se presenta al alumno tareas o desafíos de la vida real para cuya resolución debe desplegar el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que posee.
- Evaluación referida al criterio. Se trata de realizar la evaluación individualizada de cada estudiante, concretando para cada competencia el nivel de logro de los objetivos que se considera idóneo.
- Evaluación que hace partícipe al alumno. Dado que la enseñanza se orienta hacia el aprendizaje del alumnado, es necesario que este adopte un papel activo

y responsable en su evaluación puesto que esta se considera una actividad implicada en el aprendizaje. Así para conseguir un papel activo del alumno en este proceso se utiliza la autoevaluación y la evaluación por pares, herramientas con las que se consigue hacer partícipe de sus logros al alumnado, automotivándose y siendo capaz de orientar su propio aprendizaje.

- Evaluación continua y formativa. La evaluación sumativa que tradicionalmente se ha venido realizando debe complementarse con actividades de evaluación continua y formativa. El nuevo modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje del alumno promueve la realización de actividades evaluativas que continuamente promuevan la retroalimentación sobre sus logros y dificultades y le sirvan para orientar su propio aprendizaje y motivarse a lo largo del proceso.

Este tipo de “evaluación continua y formativa orienta también al profesor sobre las fortalezas y debilidades de su actuación permitiendo reorientar la enseñanza de manera rápida y eficaz” (De Miguel et al., 2005, p. 45). Para ello, es conveniente la utilización de diferentes estrategias, procedimientos y técnicas, puesto que los componentes de las competencias a evaluar son de muy diferente naturaleza, y la integración de la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo también viable que los alumnos autoadministren la evaluación. Es decir, la evaluación debe de ser contemplada como parte integrada dentro del currículo y de todo el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto importante es cuándo llevarla a cabo, pero hay consenso en la literatura en cuanto a que la evaluación es un procedimiento extenso que no debe ceñirse únicamente al resultado final, sino que debe realizarse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Y es que, a la hora de evaluar el rendimiento del equipo, la consecución de los objetivos es prioritaria pero también lo es la forma en la que estos resultados se han conseguido. Por ello, es importante controlar periódicamente los procesos de equipo y utilizar las medidas adecuadas para medir el rendimiento de los equipos, que en el ámbito universitario viene dado por los resultados de aprendizaje que realizan los integrantes del equipo. Durante el

proceso hay que revisar las normas, el clima de trabajo, el cumplimiento de los roles asignados, el aprendizaje, la gestión de la información entre sus miembros, la toma de decisiones y su cumplimiento, así como los resultados intermedios. Es decir, todos los aspectos cuya revisión dentro del modelo *IMOI* (Ilgen et al., 2005) producen nuevos factores de entrada y facilitan el logro de los objetivos de aprendizaje de los miembros del equipo.

La evaluación debería realizarse tanto antes de comenzar la tarea, la que sería una evaluación de diagnóstico, en momentos intermedios, lo que permite realizar ajustes en el funcionamiento de los equipos de trabajo, teniendo en cuenta la retroalimentación de modelo y, por último al final, para comprobar que se han conseguido los resultados de aprendizaje esperados tanto individual como grupalmente. Teniendo en cuenta que “la garantía de calidad de programas y títulos debe incluir el desarrollo y la publicación de los resultados previstos del proceso de aprendizaje” (ANECA, s.f., p. 43).

En términos generales, los criterios que deben guiar la evaluación son que esté inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sea coherente con el estilo de trabajo utilizado en el aula, que se refiera a todos los objetivos formativos y ayude al alumnado a desarrollar sus capacidades, que aporte información previa y posteriormente y que se realice a lo largo de todo el proceso (Zabalza, 2001).

Tabla 13. Principales Estrategias Evaluativas  
Fuente: De Miguel et al. (2005). (p. 46)

---

Evaluación global al final de periodos amplios de formación, por ejemplo, después de los dos primeros cursos.

Evaluación global al final de la titulación.

Evaluación acumulativa por materias sin evaluación global final ni por periodos amplios.

Evaluación acumulativa por materias con evaluación global final y/o por periodos amplios.

---

Por último, en lo referente a las estrategias de evaluación, la clasificación que se presenta en la Tabla 13 trata de incluir los componentes estratégicos fundamentales combinados de diferentes maneras. Estos componentes constituyen diferentes escenarios evaluativos entre los que se podría seleccionar el más adecuado o seleccionar una combinación articulada de ellos.

### **3.5.1. Clasificación de los instrumentos de evaluación**

La literatura sobre la evaluación de competencias es muy extensa y son muy numerosos los aspectos a tener en cuenta para llevarlo a cabo, como muestran los catorce principios para evaluar competencias de Villa y Poblete (2011). En su obra, estos autores señalan que las técnicas e “instrumentos a utilizar en la evaluación se derivan de las metodologías de enseñanza-aprendizaje implantadas y otros son complemento de las evaluaciones mismas” (p. 8) y presentan una relación de los métodos docentes, los elementos competenciales que desarrolla cada método y los instrumentos de evaluación recomendados para evaluarlos en función del propósito que se pretende con su uso.

Pero se han encontrado otras clasificaciones de herramientas para la evaluación:

- Clasificación de las herramientas de evaluación en tres grupos según estén centrados en la persona, en el desarrollo de actividades o en los productos (García, 2009).
- Clasificación de las técnicas y procedimientos evaluativos de De Miguel et al. (2005) que se muestran en la Tabla 14.

Centrando nuestra atención en la evaluación de la Competencia de TE, Pease (2011) comenta diferentes aspectos a tomar en cuenta:

- Hay que evitar evaluar al grupo de manera global puesto que de esta forma no se refleja la aportación de cada participante, por lo que la elección de las



estrategias y de los procedimientos de evaluación deberá realizarse de manera conjunta e integrada con el conjunto de actividades.

Tabla 14. Procedimientos y técnicas evaluativas.

Fuente. De Miguel et al. (2005, p. 47)

---

|   |
|---|
| 1. Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos, etc.)                                |
| 2. Pruebas de respuesta corta.  |
| 3. Pruebas de respuesta larga, de desarrollo.   |
| 4. Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos, etc.).   |
| 5. Trabajos y proyectos.  |
| 6. Informes/memorias de prácticas.  |
| 7. Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.   |
| 8. Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo).  |
| 9. Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción,...). |
| 10. Técnicas de observación (registros, listas de control,...).   |
| 11. Portafolio.   |
| 12. Otros.  |

---

- Para garantizar que en un equipo todos sus miembros trabajen se deben plantear tareas cuya naturaleza requiera del trabajo integrado y conjunto de todos los componentes y garanticen la responsabilidad individual, de forma que el producto final no pueda ser elaborado sin el trabajo de cada uno de los miembros. Para ello el profesorado debe asesorar al equipo a lo largo de todo el proceso y supervisar en todo momento los productos obtenidos. En el momento de entregar un producto final se puede realizar a los participantes una pregunta integradora o incluso una prueba individual, con las que comprobar que cada miembro del equipo maneja la totalidad de contenidos y que se ha realizado un adecuado trabajo de forma conjunta.
- Además de evaluar los contenidos de aprendizaje es importante evaluar la propia dinámica de trabajo en los equipos, para lo que pueden utilizarse coevaluaciones y guías de observación en el aula, y también las actitudes en el trabajo a través de entrevistas o informes y autoevaluaciones, que son una

herramienta útil para obtener información acerca de la utilidad y aplicabilidad que los alumnos perciben de lo aprendido y su grado de implicación con el trabajo realizado.

En cualquier caso, la evaluación debe ser diversa también en los procedimientos y técnicas a utilizar en los formatos evaluativos, habida cuenta de la diversidad de propósitos y contenidos a abordar, dada la amplia variedad de formatos existentes y que todos ellos pueden ser los más apropiados en contextos y propósitos particulares.

A continuación se presenta una clasificación de los principales procedimientos y técnicas de evaluación entre los cuales un profesor debiera seleccionar los que en conjunto sean más adecuados a sus necesidades.

### **3.5.2. Técnicas para la evaluación de la competencia de Trabajo en Equipo**

Dado que para evaluar el TE no debemos únicamente evaluar el aprendizaje de contenidos, sino evaluar el trabajo de todos los miembros en la obtención del producto, la técnicas de evaluación deben ajustarse a los criterios de evaluación establecidos. Además, como para evaluar competencias hay que evaluar acciones, luego hay que recoger evidencias de esas acciones. La cuestión es cuáles y cómo (Rué, 2011). Se propone la siguiente clasificación de las distintas formas de recoger información y en cada una de ellas se señalan las herramientas más adecuadas para realizarla:

- Por observación directa. El profesorado observa in situ las actuaciones de los estudiantes.
- Mediante entrevistas en las que el profesorado indaga sobre los comportamientos de los estudiantes y del equipo.

- Por análisis de los datos recogidos durante las actuaciones de los estudiantes en entornos virtuales: *big data*, *learning analytics* (Fidalgo, Sein-Echaluce, García-Peñalvo, y Conde, 2015; Elias, 2011), etc.
- Por informes de su actividad realizados por los propios estudiantes: portafolio (Bozu, 2012; Pérez, 2014), diario, auto-informe, etc.
- Mediante test o cuestionarios cumplimentados por el propio evaluado (auto-evaluación) o por sus compañeros, evaluación por pares (Topping, Smith, Swanson y Eliot, 2000; Fallows y Chandramohan, 2001; Pearce, Mulder y Baik, 2005; Van den Berg, Admiraal, y Pilot, 2006 a).

A lo que se añade el valor de la rúbrica como marco para recoger los descriptores de lo evaluado y sus niveles de logro, siendo como son instrumentos específicos de evaluación:

“La rúbrica es una herramienta de valoración usada para reflejar el grado de cumplimiento de una actividad o trabajo. Se presenta como una pauta o tabla de doble entrada que permite unir y relacionar criterios de evaluación, niveles de logro y descriptores” (Barberà y de Martín, 2009, p.100).

Las rúbricas, como herramientas de evaluación integral y formativa, presentan una valoración positiva por parte de los estudiantes (Conde y Pozuelo, 2007; Chica, 2011). Esta herramienta permite no solo la orientación sino también la evaluación de la práctica educativa (Sánchez-Elvira et al., 2010). Y es que, además de dotar a la evaluación de objetividad, permite al profesorado exponer previamente los criterios con los que va a evaluar el trabajo, hacer una evaluación individual de los miembros del equipo y eliminar la incertidumbre, garantizando al alumnado la evaluación que se va a realizar (López, 2002). Asimismo, Díaz-Barriga (2004) menciona una relación de pasos para la elaboración de las rúbricas que no debe ser rígido y no tiene una secuencia lineal:

1. Determinar las capacidades o competencias que se busca desarrollar en los alumnos.
2. Examinar los modelos: recopilar y analizar ejemplos de trabajos y desempeños buenos y no tan buenos.
3. Seleccionar los criterios de evaluación.
4. Articular los distintos grados de calidad.
5. Compartir y validar la rúbrica con los estudiantes.
6. Utilizar la rúbrica como recurso de autoevaluación y evaluación por pares.
7. Evaluar la producción final.
8. Conducir la evaluación del docente y comunicar lo procedente, utilizando la misma rúbrica que han trabajado los alumnos (p.58).

Se puede concluir que la evaluación mediante rúbricas es eminentemente cualitativa, pero que es posible cuantificar los diversos niveles de desempeño para generar una calificación.

Las diversas formas de evaluar y el que todos los miembros del equipo hayan adquirido los objetivos propuestos requieren de la utilización de herramientas adecuadas, que no evalúen únicamente la dinámica grupal sino también las actitudes ante el trabajo. Aunque de la utilización de los distintos instrumentos de evaluación de los trabajos realizados en equipo se obtienen principalmente ventajas, también surgen inconvenientes que conviene controlar.

Cuando la evaluación se realiza mediante el uso de entrevistas o por observación directa, el uso de rúbricas se hace necesario para controlar el progreso del alumno, aunque este método en general aporta poca retroalimentación al alumno y no controla su progreso. Pero el control del progreso de los equipos se complica cuando su trabajo no se realiza dentro del aula, en ese momento, la utilización de las Tecnologías de Información y la Comunicación permite desarrollar diferentes tipos de evaluación y ofrecer al alumno la retroalimentación necesaria, lo que facilita el trabajo de los estudiantes y les confiere un rol más activo (Soler y Cano,

2011). Los entornos de aprendizaje e-learning o blended learning se han posicionado como nuevas formas de aprender, centrando la enseñanza en los aprendizajes (Marcelo, Puente, Ballesteros y Palazón, 2002) y demostrando su utilidad para la adquisición de competencias profesionales (Fandos y Cano, 2013). En estos entornos, la utilización de las evidencias de aprendizaje, lo que se denomina *learning analytics*, se presenta como un campo emergente para la mejora del aprendizaje y la educación (Elias, 2011). Las analíticas de aprendizaje son la recopilación, medición y análisis de datos sobre los estudiantes y las interacciones que se producen entre ellos, con la intención de controlar el proceso de aprendizaje. Pero su potencial no reside ahí únicamente, puesto que, además de recoger y presentar los datos de actividad de los estudiantes, permite proporcionar de forma proactiva la retroalimentación a los estudiantes. Determinadas herramientas de las plataformas educativas, como “*Moodog* permite realizar el seguimiento de los registros de *Moodle*, y cuando se cumplan ciertas condiciones, enviar automáticamente un correo electrónico a los estudiantes para recordarles descargar o consultar un recurso” (Zhang, Almeroth, Knight, Bulger y Mayer, 2007, p. 4417). Con probabilidad en incremento de la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuya a la mayor utilización de las analíticas de aprendizaje (Elias, 2011).

El portafolio, las coevaluaciones, en las que los estudiantes se evalúan unos a otros sobre el desempeño de su trabajo, o la evaluación entre iguales, se presentan como los métodos más adecuados para evaluar el desempeño mientras que la autoevaluación sería el instrumento más útil para evaluar las actitudes hacia el TE.

El portafolio se presenta como una potente herramienta llevar a cabo la evaluación auténtica de competencias, dada la cantidad de información que puede recoger, lo que se observa en las definiciones encontradas:

“El portafolio es una selección o colección de trabajos o producciones elaborados por el profesor, de manera individual o colectiva, que están enfocados a la planificación, conducción o evaluación del proceso

enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, y que han sido realizados en el transcurso de un ciclo o curso escolar o con base en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado. La citada colección puede incluir una diversidad de cosas hechas por el profesor tanto en el aula como en algún otro espacio relacionado, que demuestran el conocimiento, las habilidades, el talento o las competencias docentes de su autor, pero al mismo tiempo, son un testimonio de su identidad y de los procesos de formación en que participa o ha participado” (Díaz Barriga y Pérez, 2010, pp. 10-11).

“El portafolio es una forma de evaluación auténtica, que implica la recopilación de material diverso que debe reflejar la evolución de los estudiantes o docentes durante un periodo de tiempo, los productos a presentar deben ser representativos del mismo” (Pérez, 2014, p. 26).

Para el éxito de su utilización, Cano (2005) argumenta que la elaboración del portafolio se sustenta en tres pilares: el de la práctica reflexiva, el de un aprendizaje constructivista porque enfrenta a quien lo elabora al desarrollo de actividades prácticas significativas y de habilidades de pensamiento de alto nivel, y el de la realización de una evaluación auténtica.

Pero la evaluación de la CTE requiere de la utilización de diversas técnicas, como la realización de una sesión de evaluación con preguntas, de pruebas individuales que requieran del conocimiento de todas las partes del trabajo realizado, de coevaluaciones, donde los estudiantes evalúen el desempeño en el TE de sus compañeros, y de autoevaluaciones. Además se recomienda el uso de guías de observación para evaluar el TE, donde se incluyan criterios traducidos en comportamientos observables (Pease, 2011). Es decir, la utilización combinada de métodos cuantitativos, como indicadores y cuestionarios, o de métodos cualitativos, como entrevistas o técnicas de grupo, permiten obtener toda la información acerca no tanto del logro de resultados como del proceso seguido hasta obtenerlos.

La evaluación por pares, o evaluación entre iguales, está considerada como un método de evaluación alternativo por su alta incidencia en el aprendizaje del alumnado como demuestran diversas experiencias (Topping et al., 2000; Fallows y Chandramohan, 2001; Pearce et al., 2005; Van den Berg et al., 2006 a; Sahin, 2008). Con esta técnica, los estudiantes se evalúan entre sí de acuerdo con unos criterios establecidos, evalúan la calidad de los estudios de sus compañeros de clase (Sahin, 2008; Van den Berg, et al., 2006 a) con lo que contribuyen a su propio aprendizaje.

Entre las ventajas de utilizar la evaluación por pares se sitúa, por un lado el aumento de la motivación de los estudiantes para el aprendizaje, dado que contribuye a aumentar la responsabilidad del alumnado hacia su propio aprendizaje al recibir una retroalimentación de los resultados obtenidos (Pearce et al., 2005), y por otro, su contribución a la adquisición de aprendizajes significativos, dado que la valoración de los errores sirve como oportunidad de mejora. Y es que este tipo de evaluación forma parte del aprendizaje y sirve para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y la implicación responsable, participativa y crítica en su propio aprendizaje. Además contribuye al enriquecimiento personal, a la mejora de su empatía y al aumento de su motivación (Van den Berg et al., 2006 a).

Para la utilización de la evaluación entre pares hay que contemplar sus posibles limitaciones, que pueden ser las siguientes: los estudiantes pueden carecer de la capacidad y la madurez para realizar esta evaluación, pueden no realizarla con seriedad o pueden tener una actitud negativa al considerarla una carga que afecta a sus relaciones (Van den Berg et. al., 2006 b). En la práctica, estas limitaciones pueden mejorarse a través de la preparación de criterios claros, mediante la realización de la evaluación de forma anónima o utilizando para la evaluación entre iguales a más de un compañero (Falchikov, 2001).

En cualquier caso la evaluación del TE debe realizarse de la forma más exhaustiva posible, puesto que “la calificación final del alumno viene determinada por la valoración que el profesor da a sus producciones individuales con relación a los objetivos que tenía fijados en su propio plan de trabajo, y se completa con la

valoración del plan del equipo.” (Pujolás, 2008, p. 245). Además, hay que tener en cuenta que para que el aprendizaje en equipo se produzca hay que dar tiempo al grupo para reflexionar y realizar una revisión y valoración final del trabajo. Y es que el aprendizaje depende en gran medida de las reflexiones periódicas y puestas en común que lleven a cabo los integrantes del equipo.

Por último se señala que la tarea de evaluar la CTE, competencia transversal fundamental en muchos grados, debería ser una tarea colectiva o de toda la titulación, por lo que el uso de portafolios de titulación o de prácticas de titulación debería contemplarse. Esto, a su vez, debería servir como elemento coordinador de las diferentes asignaturas impartidas en los grados.

Y se termina este marco teórico con la puntualización que realiza Menéndez (2013) sobre que la piedra angular de la evaluación es centrarse en un proceso de mejora: la consigna “no es demostrar cuán buen profesional se es, porque esto no está en tela de juicio, sino qué proyecto de mejora se está dispuesto a emprender para el propio desarrollo personal y profesional” (p.99).



## **Capítulo 4**

### **Objetivos**

#### **4.1. Justificación**

Asumiendo el valor formativo que supone el aprendizaje cooperativo en la formación de los estudiantes de Educación Superior y considerando que el TE es una competencia fundamental para nuestros futuros egresados, puesto que trabajando de forma cooperativa adquieren habilidades para su posterior ejercicio profesional, pasamos en este apartado a desarrollar los cuestionamientos que nos han llevado al planteamiento de los objetivos de esta investigación.

Partimos de un área de interés que es la enseñanza de la CTE en los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la UZ. El problema es que una competencia no está directamente relacionada, en la mayoría de las ocasiones, con el conocimiento específico de una disciplina y, aunque hace tiempo que se utilizan las técnicas de aprendizaje cooperativo, parece que se suele dejar la formación de la CTE en segundo plano. Se espera que el alumnado adquiera estos aprendizajes de forma natural, por mera exposición al mismo; es decir, se le deja para que descubra por su cuenta, o quizás no, las formas de actuar que hacen que el trabajo de un equipo sea más eficaz. Y por el contrario, se trata de procurar el desarrollo de las habilidades propias del TE a la vez que los estudiantes aprenden los conocimientos específicos de su especialidad. Para ello es fundamental que el proceso formativo incluya actividades dirigidas a la adquisición de las diferentes capacidades o destrezas relacionadas con el trabajo del equipo.

Esta investigación tiene como objetivo práctico y aplicado el perfeccionamiento de la formación de la CTE para que responda de forma efectiva a las necesidades

académicas y profesionales de los estudiantes, lo que requiere resolver los siguientes problemas:

- Esta investigación trata de profundizar en el conocimiento de los procesos formativos puestos en marcha en los grados de la Facultad de Educación de la UZ para la adquisición de la competencia de TE.
- A partir de la descripción operativa de la Competencia de TE en el contexto de la educación superior y del conocimiento de la forma en que se desarrollan los procesos de TE, se pretende el establecimiento de orientaciones precisas para la mejora de los procesos formativos que en la actualidad se llevan a cabo para la adquisición de la competencia de TE.

Para dar respuesta al primer problema, es particularmente relevante adoptar un marco teórico de la CTE que la describa de forma operativa en el contexto de la educación superior e identificar el conjunto de variables que intervienen en los procesos de TE. Además, es necesario conocer las consecuencias y efectos que las sus distintas dimensiones tienen en el rendimiento académico de los estudiantes. El segundo problema se centra en valorar la respuesta que la formación actual de la CTE tiene en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UZ y especialmente, en conocer los distintos aspectos que la integran con el propósito de proponer recursos para la mejora de los métodos de enseñanza-aprendizaje que utilizan el TE. Se trata en definitiva de realizar una revisión y valoración crítica de las actuales propuestas de TE a partir de las percepciones del profesorado y alumnado de la Facultad de Educación, para, posteriormente, elaborar nuevas propuestas desde la visión global de la CTE. La respuesta a estos dos problemas debe contribuir al conocimiento y la mejora de los procesos de trabajo cooperativo que se llevan a cabo, proporcionando orientaciones precisas para la acción docente.

Siguiendo los criterios de Icart, Pulpón, Garrido y Degado-Hito (2012, p. 44), para valorar los problemas de investigación y comprobar su interés y viabilidad, podemos señalar desde nuestro punto de vista:

1. El problema es importante para el conocimiento actual, dado que el TE se ha convertido en uno de los métodos de trabajo que más se está utilizando dentro y fuera de la Universidad.
2. El momento de realización actual del estudio es adecuado dado que en el año 2014 han completado su formación los primeros Graduados en Magisterio de la Facultad de Educación de la UZ y que en un plazo máximo de dos años se realizará la revisión de estos títulos universitarios para la renovación de su acreditación por parte de la ANECA.
3. Se trata de un problema investigable mediante la recolección de datos del que se beneficiará la comunidad educativa.
4. Se dispone del conocimiento y experiencia necesarios sobre metodología de investigación para llevarlo a cabo.
5. El problema indica el tipo de investigación que se ha de realizar, utilizando metodologías de tipo tanto cuantitativo como cualitativo, entre ellas, la utilización de un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas para acceder a un elevado número de informantes.
6. Tenemos acceso a la población objeto de estudio y disponemos de los permisos necesarios para llevarlo a cabo.
7. El problema es novedoso y supone la profundización en el conocimiento de la Competencia de Trabajo en Equipo.

Teniendo en cuenta estos problemas y las cuestiones que se derivan para llevar a cabo la investigación, “en primer lugar, es necesario establecer qué pretende la investigación, es decir, cuáles son sus objetivos” (Hernández, Fernández y Baptista, 1991, p. 9). El siguiente apartado se dedica a establecer los objetivos generales (principales) y específicos (secundarios) que se plantean.

## **4.2. Objetivos**

“Los objetivos se dirigen a: conocer las características de un problema, explicar las posibles relaciones entre variables y anticipar fenómenos en los que esas variables intervienen” (Icart et al., 2012, p.46). Los objetivos de esta investigación se describen en los siguientes términos:

### **a) Objetivo general**

Proporcionar orientaciones, fundamentadas en las características de los procesos formativos puestos en marcha en los Grados de la Facultad de Educación de la UZ relativos a la CTE, con las que contribuir a la adquisición de dicha competencia por los estudiantes y al eficaz desempeño de los equipos.

### **b) Objetivos específicos**

- O1. Objetivo 1: Identificar los aspectos que integran y describen la CTE de forma operativa en el contexto de la educación superior.
- O2. Objetivo 2: Estudiar las características de los procesos formativos puestos en marcha en los grados de la Facultad de Educación de la UZ con el fin de que se adquiriera la CTE.
- O3. Objetivo 3: Proporcionar orientaciones para la mejora en el desarrollo de los TE que se llevan a cabo en la Facultad de Educación.

## **Capítulo 5**

### **Diseño de la investigación**

Una vez planteados los objetivos de la investigación, en este capítulo se aborda la manera práctica con la que se pretende ejecutar este estudio y responder a las preguntas surgidas en la investigación.

Se selecciona por tanto el tipo de estudio o estrategia que servirá de guía para contestar a los interrogantes surgidos y se concretan las distintas metodologías utilizadas, con las que capturar la ingente cantidad de dimensiones y aspectos que describen la naturaleza de los trabajos en equipo (Mathieu et al., 2008).

#### **5.1. Metodología de investigación para el estudio de la incorporación de la competencia de Trabajo en Equipo en los estudios de los Grados en Magisterio de la Universidad de Zaragoza**

##### **5.1.1. Introducción**

Este apartado contiene la información sobre el estudio de la incorporación de la CTE en los planes formativos de los dos Grados en Magisterio, en Educación Primaria y en Educación Infantil, impartidos en la UZ.

El principal objetivo es observar el esfuerzo que se realiza en la Facultad de Educación en cuanto a la formación en competencias generales y transversales y, muy especialmente, en la CTE. Es el paso imprescindible y previo al análisis de la percepción que los estudiantes tienen de su adiestramiento en el TE, que es el objeto del siguiente capítulo.

El análisis del contexto se ha realizado en dos fases:

- La primera fase ha tenido como finalidad tratar de reconocer el perfil competencial, en cuanto al TE, pretendido por las dos titulaciones. Se ha revisado la información disponible, tanto en el Registro de Universidades, Centros y Títulos como en las Memorias de Verificación de ambos grados, sobre las competencias a desarrollar en ambas titulaciones. Esta revisión ha permitido construir un mapa de la incorporación de las competencias transversales a los dos planes de estudio en el que es posible reconocer el valor relativo otorgado a la CTE. También ha permitido generar un diagrama de la evolución del encargo de su formación a lo largo de la titulación.
- En una segunda fase se ha analizado la información disponible en las guías docentes de las asignaturas de los grados en Magisterio, publicadas en la web de titulaciones de la UZ. Este análisis ha permitido conocer el modo en que se ha incorporado la CTE específicamente a las asignaturas de ambas titulaciones.

Una vez implantado el EEES, el reto de ajuste e innovación de las titulaciones universitarias no ha terminado. Todos los títulos verificados, e incorporados al Registro de Universidades, Centros y Títulos contemplan el desarrollo de competencias básicas, genéricas y/o transversales. Es importante analizar qué se está haciendo y qué se está consiguiendo.

En el curso académico 2014-2015 los planes de estudio de los Grados en Magisterio impartidos en la UZ cumplen su quinto año de vigencia. Los datos recogidos en las Memorias de Verificación y en el Registro de Universidades, Centros y Títulos transmiten a la sociedad el compromiso adquirido para formar maestros y maestras competentes. De hecho, se exhibe con total transparencia el listado de las competencias a desarrollar, tanto las específicas de la titulación como otras comunes a diferentes profesiones, y se distribuye el encargo de su formación entre los módulos, las materias y las asignaturas. El procesar estos datos ha permitido visualizar el perfil competencial pretendido en los graduados en Magisterio por la

UZ. También proporciona la secuenciación del desarrollo progresivo de cada competencia en el estudiante a lo largo de los cuatro años de formación.

Otra vertiente a considerar es la información acumulada a través de los métodos de información y orientación de los estudiantes. En concreto, la ANECA resalta la importancia de que el alumno disponga, de forma previa al comienzo del curso, de la “información académica suficiente como para poder planificar su proceso de aprendizaje (guías docentes de las asignaturas, horarios de tutorías, calendario de exámenes...)” (ANECA, 2009, p.26). En el caso de la UZ, en su página web está publicada toda la oferta de grados y másteres universitarios. Al acceder a cualquier titulación aparecen nueve enlaces a diferentes informaciones como “Perfiles de salida” o “Plan de Estudios”, entre otros. En particular, el enlace “Relación de Asignaturas” lleva a una ventana desde la que se llega a las guías docentes de cada una de las asignaturas.

Esas guías públicas están estructuradas en:

- Información básica
- Inicio (con los resultados de aprendizaje que definen la asignatura)
- Contexto y competencias (con las competencias a desarrollar)
- Evaluación (con las actividades de evaluación)
- Actividades y recursos (con la metodología y las actividades de aprendizaje)

Por tanto, la información más específica de las actividades formativas y los sistemas de evaluación que inciden significativamente en el aprendizaje de la CTE se han extraído de las guías docentes publicadas.

Para el análisis del tratamiento metodológico de la formación en la CTE se ha considerado relevante distinguir dos categorías de actividades: aquellas que, por su naturaleza, integran el TE y aquellas específicamente diseñadas para el desarrollo de habilidades del TE.

### **5.1.2. Metodología de trabajo**

Partiendo de la información disponible en la web se abordó el análisis de la incorporación de las competencias genéricas y, en particular, de la CTE en los grados de Magisterio implantados en la UZ, abarcando dos niveles: la titulación y la asignatura.

A nivel de titulación, el interés ha recaído en el estudio de la incorporación de las competencias básicas, genéricas y transversales en los estudios de los dos grados en Magisterio de la UZ, fijando la atención especialmente en la CTE. Para abordar el estudio en el nivel de titulación, el punto de partida fue el análisis de ambos grados y la unidad de información estuvo constituida por las memorias de verificación de las titulaciones, publicadas en la web de la universidad, y en la información publicada en el Registro de Universidades, Centros y Títulos, dependiente de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

En cuanto al análisis en el nivel asignatura, se trabajó sobre la información recogida en las guías docentes de las asignaturas, que aparecen publicadas en la página web de la UZ. Se analizaron un total de 69 guías docentes del Grado en Magisterio en Educación Primaria (en adelante, GMEP) y 46 del Grado en Magisterio en Educación Infantil (en adelante GMEI) del curso 2014-2015.

Es necesario advertir que la búsqueda de la información se realizó hasta marzo del 2015 y que, por tanto, los datos recogidos permiten hacer valoraciones únicamente hasta esa fecha.

#### ***5.1.2.1. Fuentes de información a través de las páginas institucionales***

La información se buscó a través de las fuentes que, a nuestro juicio, permitían obtener información del posible tratamiento de las competencias genéricas en los dos grados en Magisterio impartidos en la UZ. Se accedió a las siguientes fuentes de información:



- Planes de Estudio publicados en el BOE.

Los planes de estudios de ambos grados en Magisterio fueron publicados en el BOE del 9 septiembre de 2011, Resolución de 7 de septiembre de 2011, de la Universidad de Zaragoza.

Obtenida la verificación del plan de estudios por el Consejo de Universidades, previo informe favorable de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, así como la autorización de la Comunidad Autónoma de Aragón, y establecido el carácter oficial del título por Acuerdo de Consejo de Ministros de 17 de junio de 2011 [publicado en el BOE de 14 de julio de 2011], este Rectorado, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 35 de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, en la redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, ha resuelto publicar el plan de estudios conducente a la obtención del título de Graduado o Graduada en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Zaragoza.

Zaragoza, 7 de septiembre de 2011. El Rector, Manuel José López Pérez

Planes que fueron modificados mediante resolución de 10 de marzo de 2014 del Rector de la Universidad de Zaragoza, publicada en el BOE del 29 de marzo de 2014.

De conformidad con lo dispuesto en los artículos 26 y 28 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por los que se establece el procedimiento para la modificación de planes de estudios ya verificados y una vez recibido informe favorable de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación a las modificaciones presentadas del plan de estudios de Grado en Magisterio en Educación Primaria por la Universidad de Zaragoza

Este Rectorado ha resuelto ordenar la publicación de la modificación del plan de estudios de Grado en Magisterio en Educación Primaria por la Universidad de Zaragoza que queda estructurado según consta en el Anexo a esta Resolución.

Zaragoza, 10 de marzo de 2014. El Rector, Manuel José López Pérez

- Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)  
<https://www.educacion.gob.es/ruct/home>. En particular, se accedió a los datos del GMEI y del GMEP.
- Las memorias verificadas de los dos Grados en Magisterio, en Educación Infantil y en Educación Primaria, impartidos en la UZ. En la web institucional <http://wzar.unizar.es/servicios/planes/memor/grado/grado.html> se pueden consultar todas las memorias verificadas de los títulos ofertados por la UZ (último acceso el 22/08/2014).
- Las guías docentes de las asignaturas publicadas en la página web de la UZ.

En la Tabla 15 se resumen los datos de acceso a la información de ambos Grados.

Tabla 15. Datos para acceder a las fuentes de información de las titulaciones GMEP y GMEI

| Título de Grado en Magisterio | Código RUCT | Memorias verificadas  | Plan de estudios                       | Relación de asignaturas / Guías docentes  |
|-------------------------------|-------------|---|--|---|
| Educación Primaria            | 2500474     | <a href="http://wzar.unizar.es/servicios/planes/memor/mgsoc/prima.pdf">http://wzar.unizar.es/servicios/planes/memor/mgsoc/prima.pdf</a> | BOE de 29/03/2014<br>(BOE-A-2014-3411) | <a href="http://titulaciones.unizar.es/maestro-ed-primaria/cuadro_asignaturas.html">http://titulaciones.unizar.es/maestro-ed-primaria/cuadro_asignaturas.html</a> |
| Educación Infantil            | 2500473     | <a href="http://wzar.unizar.es/servicios/planes/memor/mgsoc/infnt.pdf">http://wzar.unizar.es/servicios/planes/memor/mgsoc/infnt.pdf</a> | BOE de 29/03/2014<br>(BOE-A-2014-3410) | <a href="http://titulaciones.unizar.es/maestro-ed-infantil/cuadro_asignaturas.html">http://titulaciones.unizar.es/maestro-ed-infantil/cuadro_asignaturas.html</a> |

Para el estudio de las guías docentes de los Grados se ha realizado la revisión individual de cada una de las guías didácticas de las asignaturas que se imparten. Los datos recogidos se han guardado tanto de forma cualitativa, en un documento de Word®, como de forma cuantitativa utilizando para ello el programa Excel®. La revisión inicial de las guías docentes muestra que algunas de ellas no especifican la distribución de créditos presenciales y no presenciales por lo que no se considera su estudio.

Para la realización del análisis, cada una de las asignaturas está clasificada según su carácter de formación básica, obligatoria, optativa, de práctica externa y trabajo fin de grado. En todas las guías se han buscado las referencias al TE, en grupo o cooperativo de los distintos apartados y se ha valorado el nivel con el que se trabaja en cada una de ellas la competencia transversal de TE (CT06). Dado que la información de cada una de las asignaturas ofertadas en el GMPE se estructura conforme a cinco apartados (información básica, inicio, contexto y competencias, evaluación y actividades y recursos), se revisan uno a uno y se estudian las referencias a la CT06 dentro de tres bloques:

- Se referencia la Competencia de Trabajo en Equipo en el listado de competencias de la asignatura.
- Se menciona la CTE dentro de la metodología de la asignatura. Donde se cuenta el número de materias que contemplan la realización de trabajos en grupo dentro de las actividades de aprendizaje programadas y se concreta aquellas que mencionan la utilización de metodologías específicas de TE: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, seminarios y aprendizaje cooperativo. Además se señala en cada una de ellas el porcentaje de peso que se asigna en la calificación final.
- Se contempla el TE como estrategia evaluativa o como herramienta de evaluación. Se contabiliza el número de asignaturas que mencionan la realización de trabajos en equipo, las que los contemplan dentro de las actividades de evaluación y como herramienta evaluativa. Para la revisión de herramientas de evaluación utilizadas en las guías se utiliza la clasificación de De Miguel et al. (2005) que se muestra en la Tablas 3.4. Se incluye dentro de la clasificación otros la corrección por pares, la autoevaluación y la heteroevaluación.

También se revisan otros aspectos del TE: el número de personas con las que realizan los equipos, los criterios de selección de equipos, roles de los miembros, la organización, las acciones formativas así como las evidencias o analíticas utilizadas

para el seguimiento de los trabajos grupales (diarios, calendarios, seguimiento on-line, etc.).

Por último, para realizar una clasificación del nivel competencial de las distintas materias hemos realizado la clasificación que se muestra en la Tabla 16:

Tabla 16. Definición de los niveles de formación en la Competencia de Trabajo en Equipo

| Niveles de formación de la competencia de TE |   |
|--|---|
| Nivel 0                                      | No se menciona el Trabajo en Equipo,  |
| Nivel 1                                      | Se utiliza el Trabajo en Equipo como técnica formativa (trabajo cooperativo)  |
| Nivel 2                                      | Se evalúa el producto del Trabajo en Equipo (documento, presentación, etc.) y resulta una calificación idéntica para todos los miembros del equipo. |
| Nivel 3                                      | Se evalúa de forma diferenciada a cada componente del equipo.   |
| Nivel 4                                      | Se programan actividades conducentes a formar en las habilidades propias del Trabajo en Equipo.   |
| Nivel 5                                      | Se evalúan las acciones conjuntas e individuales de índole.   |

#### **5.1.2.2. Procedimiento para la recogida de la información**

Se diseñaron tres bases de datos que se alojaron en hojas Excel para recoger:

- Información detallada de las competencias genéricas y específicas de cada una de las titulaciones. Cada registro recoge los datos de cada competencia: grado en el que se menciona y tipo de competencia, clave identificativa, su descripción y, por último, su vinculación a la CTE.
- Información detallada de las competencias asignadas a cada materia de la titulación. Cada registro recoge los siguientes datos de cada asignatura: grado, módulo, materia y asignatura con su clave administrativa, número de créditos dentro del *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS), curso y semestre, carácter de la asignatura y un campo para cada competencia en el que consignar si está encargada o no de la formación en la misma.

- Información específica sobre cada asignatura. Cada registro recoge los siguientes datos: características de la asignatura (nombre, código, departamento, curso, semestre, tipo de asignatura, nº de créditos), referencias al TE en los distintos apartados de la guía docente, estrategias y herramientas de evaluación utilizadas en las guías, metodologías específicas de TE, componentes de los equipos, acción formativa y, por último, se clasifican las asignaturas en función de su nivel competencial.

## **5.2. Metodología de Estudio para conocer la opinión del alumnado y del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza sobre la competencia de Trabajo en Equipo**

### **5.2.1. Diseño del estudio**

Este es un estudio descriptivo transversal. Un estudio descriptivo sirve para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes (Hernández et al., 1991). Esta investigación tiene el propósito de analizar el grado de desarrollo de la CTE en la Facultad de Educación de la UZ, y es transversal puesto que no existe continuidad en el eje del tiempo dado que la muestra objeto de estudio será obtenida en un único momento temporal.

Ahora bien, para llevar a cabo una observación y que pueda considerarse científica, hacen falta una serie de requisitos (León y Montero, 2003). La observación debe ser sistémica, es decir, se debe hacer de tal modo que dé lugar a datos susceptibles de ser obtenidos por cualquier otro investigador y en ella hay que concretar y controlar los aspectos siguientes: qué, cómo, cuándo o dónde se observa.

Si pensamos en el “qué”, tras la configuración del marco teórico de esta investigación, la concreción de la definición y de las distintas dimensiones de la CTE que se pretende analizar y de realizar el ajuste del cuestionario validado que se empleará para la obtención de los datos, podemos concretar el nivel de análisis con

el que realizar nuestra investigación. Así, como nuestra intención es conocer la realidad y opinión directa de los protagonistas del estudio, no se utiliza un muestreo y se solicita la opinión a toda la población, estudiantes y personal docente de la Facultad de Educación de la UZ.

En relación al “cómo” se realiza la observación, se puede distinguir entre ser un observador natural, es decir, un mero espectador de la situación sin intervenir en los acontecimientos observados o, realizar una observación estructurada, aquella en la cual intervendríamos en aras de obtener una mayor claridad en los datos. En nuestro caso, aunque vamos a realizar un profundo trabajo de campo para la localización del alumnado, se procura realizar la observación como observadores en el contexto natural, con la única diferencia de realizarlas en distintas titulaciones. Solo en caso necesario se solicitará ayuda a profesores externos al proyecto para la recopilación de información ya que, estando presentes en las observaciones se tiene acceso a información que de otro modo se escapa a un colaborador externo.

Para responder al “cuándo” y “dónde” vamos a realizar la observación hay que decidir el tipo de muestreo que conviene emplear, ya sea sistemático, en el que se seleccionan racionalmente los periodos de observación, o aleatorio, cuando se seleccionan al azar las muestras de los periodos a observar. Dada la empresa que nos ocupa y con el objetivo de conseguir la participación de todos los grupos de estudiantes, consideramos la posibilidad de realizar un muestreo sistemático, eso sí, procurando unificar las situaciones de recogida de información y garantizando que estas se realicen en periodos similares.

Además, para garantizar la realización adecuada de esta investigación se ha procurado, no solo dar fiabilidad a la observación, es decir que el procedimiento de lugar a los mismos resultados en las mismas condiciones, sino también dar validez al trabajo, estudiando el contenido de los cuestionarios, controlando el constructo, esto es, la correlación entre las variables utilizadas y evitando el sesgo en la observación, también conocido como reactividad.

Una vez realizado el trabajo de campo se procede a analizar los datos obtenidos en profundidad y posteriormente a la interpretación de los mismos para su discusión, lo que nos permitirá obtener las conclusiones y propuestas de mejora con las que conseguir los objetivos de la investigación.

### **5.2.2. Contexto geográfico y temporal del estudio**

El estudio se desarrolla en los dos grados que se imparten en la Facultad de Educación de la UZ, el Grado de Maestro de Educación Primaria y en el Grado de Maestro de Educación Infantil, durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015.

El proyecto de tesis fue aprobado por el Departamento de Ciencias de la Educación el 27 de febrero de 2014 y posteriormente ratificado por la Comisión de Doctorado el 27 de marzo de 2014.

La obtención de información por parte del alumnado, al igual que la del profesorado, tiene lugar en los meses de septiembre y octubre de 2014, coincidiendo con el inicio del curso escolar, lo que se considera un periodo de máxima actividad universitaria dentro de la Facultad de Educación dado que no coincide con periodos de formación práctica.

El plan de trabajo o cronograma de actividades seguido para llevar a cabo esta investigación se muestra en la Tabla 17.

Tabla 17. Cronograma de actividades para la realización del estudio

| TAREAS ASOCIADAS                                  |  | sep-<br>dic<br>2013 | ene-<br>abr<br>204 | may-<br>ago<br>2014 | sep-<br>dic<br>2014 | ene-<br>abr<br>2015 | may-<br>ago<br>2015 | sep-<br>dic<br>2015 |
|---|--|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Planificación y diseño de la investigación        | Planteamiento del estudio  |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
|   | Elaboración del proyecto   |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
| Definición y evaluación de la competencia de TE   | Revisión de la literatura científica. Claves de búsqueda.  |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
|   | Adoptar un marco teórico para el estudio de la competencia de TE y elaborar una propuesta de definición de la competencia. |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
|   | Adoptar un instrumento para el estudio y evaluación de la competencia de TE concordante con la definición.                 |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
| Análisis de objetivos formativos                  | Selección de grados de objeto de estudio. Entrevistas con coordinadores y los profesores afectados.                        |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
|   | Revisión de las guías docentes de las asignaturas implicadas en el estudio. Estudio y análisis.                            |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
| Análisis del nivel adquirido en la competencia TE | Trabajo de campo para pasar la encuesta de TE a los estudiantes y al profesorado de la Facultad de Educación de la UZ.     |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
|   | Análisis estadístico de las respuestas y obtención de resultados.  |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
|   | Interpretación y discusión de los resultados.  |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
|   | Obtención de conclusiones.   |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
|   | Maquetación y presentación del documento definitivo.   |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
|   |  |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |
| DEFENSA DE LA TESIS                               |  |                     |                    |                     |                     |                     |                     |                     |



### 5.2.3. Fuentes de información

Se obtendrá la información a través de técnicas de tipo cuantitativo. Para ello se propone la utilización de un cuestionario, “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (Hernández et al. 1991, p. 285), formado por:

- Preguntas sociodemográficas. Entre las variables independientes que se preguntan figuran entre otras: Sexo, edad, titulación, curso, etc.
- Test para analizar las distintas dimensiones de la CTE.

Tras considerar dos opciones respecto al instrumento de medición, la de seleccionar un instrumento ya desarrollado y disponible que se adaptara a los requerimientos de este estudio o la construcción y validación de uno nuevo de acuerdo con técnicas apropiadas para ello, se optó por la primera de ellas.

En la revisión de instrumentos validados a nivel nacional e internacional para la evaluación de la CTE, se encontró el cuestionario ACOES como la opción más completa para llevar a cabo el propósito de esta investigación. ACOES es un cuestionario para el análisis del trabajo cooperativo en Educación Superior, realizado en la Universidad de Córdoba por la profesora M<sup>a</sup> del Mar García Cabrera (2011). Su idoneidad radica, por un lado, en el rigor con el que se ha llevado a cabo su diseño y validación y, por otro, en que recoge prácticamente todos los aspectos de la CTE que forman parte de los *inputs*, *mediators* y *outputs* del modelo de Ilgen et al. (2005) seleccionado en el marco teórico.

Se trata de un cuestionario elaborado “ad hoc” y validado, formado por un total de 49 ítems agrupados en siete dimensiones. El proceso de validación del cuestionario fue realizado a través de dos procedimientos (García et al., 2012):

- Primer procedimiento. Para el análisis de la consistencia interna o la fiabilidad del instrumento se utiliza el coeficiente *Alfa de Cronbach* que, con un valor de 0,890, lo que indica una correlación alta, presenta un nivel

elevado de estabilidad en las respuestas, por lo que el cuestionario es fiable. Por otro lado, el comportamiento de cada uno de los ítems del cuestionario, con un coeficiente alfa por encima de 0,884 en todos ellos, revela su consistencia.

- Segundo procedimiento. Para el análisis de la capacidad de discriminación de los elementos del cuestionario se utilizó la *t de Student* entre las medidas de los grupos establecidos; revelando que todos los elementos, excepto el ítem 24, poseen un elevado poder de discriminación, lo que refleja que el cuestionario responde a las necesidades planteadas.

Por otro lado, la revisión de los ítems del cuestionario permite asegurar que se adapta a las necesidades de esta investigación ya que, como se muestra en la Tabla 18, los distintos factores a estudiar de la CTE se relacionan con las distintas dimensiones y en concreto con las distintas preguntas del mismo.

Así pues, debido a su aceptable nivel de consistencia interna y validez y a la relación establecida entre las dimensiones del cuestionario y los distintos aspectos de la CTE, se muestra como un instrumento adecuado para conocer la opinión del alumnado y profesorado sobre los diferentes aspectos de la enseñanza - aprendizaje llevado a cabo mediante los Trabajos en Equipo dentro de la Facultad de Educación de la UZ.

#### **5.2.4. Población de estudio**

Toda la población, es decir, todo el profesorado y el alumnado matriculado en la sede de Zaragoza de la Facultad de Educación de la UZ en la que se imparten dos grados, el Grado de Maestro de Educación Primaria y el Grado de Maestro de Educación Infantil.

Tabla 18. Factores que intervienen en el TE y el Cuestionario ACOES

| CLASIFICACIÓN DE LOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL TE |   | ASPECTOS QUE INTERVIENEN EN EL TE                                     | ACOES  |
|--|---|---|--|
| ÍNSUMOS  | Factores de entrada a nivel de institución              | Objetivos y relevancia del TE en la Facultad de Educación de la UZ    | Estudio de las Memorias de Verificación y de las Guías Docentes.       |
|  |   | La coordinación en los Grados   |  |
|  |   | Sistemas de Formación   |  |
|  | Factores de entrada a nivel de asignatura / profesorado | Diseño de la tarea.   | Apartado C: preguntas 12 a 15.   |
|  |   | Recursos Disponibles  | Apartado G: preguntas 40 a 49.   |
|  |   | Planificación e información, criterios de evaluación y reconocimiento |  |
|  | Factores de entrada a nivel del equipo                  | Liderazgo o coaching  | Apartado D: preguntas 20 y 21.   |
|  |   | Tipo de equipo / Duración temporal del equipo                         |  |
|  |   | Composición del equipo  | Apartado D: preguntas 16 a 19.   |
|  |   | Tamaño del equipo   | Apartado D: pregunta 23.   |
|  |   | Roles en el equipo / Conocimientos -habilidades de sus miembros       | Apartado D: pregunta 22 y apartado E: pregunta 29.                     |
| MEDIADORES   | Procesos operativos de tarea                            | Normas de Funcionamiento y organización de tareas                     | Apartado E: preguntas 24 a 28 y 30 a 32                                |
|  | Procesos operativos de relación                         | Participación y toma de decisiones                                    | Apartado F: preguntas 33 a 39  |
|  |   | Gestión de conflictos   |  |
|  |   | Comunicación interna  |  |
|  |   | Coordinación y liderazgo  |  |
| RESULTADOS   | Resultados a nivel de equipo                            | Rendimiento académico - Aprendizaje de conocimientos                  | Apartado A: preguntas 3, 4 y 5.  |
|  |   | Rendimiento competencial – Aprendizaje de habilidades y actitudes.    | Apartado A: pregunta 1.<br>Apartado B: preguntas 6 a 11, excepto la 7. |
|  | Resultados a nivel individual                           | Resultados afectivos  | Apartado B: preguntas 2 y 7  |

### **5.2.5. Aspectos éticos del estudio**

La utilización del cuestionario ACOES se realiza tras solicitar permiso a la autora, M<sup>a</sup> del Mar García Cabrera, y recibir su autorización vía correo electrónico.

Por otro lado, antes de pedir la colaboración de la comunidad educativa de la Facultad de Educación de la UZ para completar el cuestionario, se solicita y obtiene el permiso del Decanato de la Facultad de Educación a través de las coordinadoras de los dos Grados que se imparten en Zaragoza. Posteriormente, el profesorado y el alumnado participante, fueron informados de la motivación de esta investigación para el análisis de la CTE, de la utilización de la información recogida, así como del completo anonimato de los cuestionarios.

### **5.2.6. Definición y categorización de las variables y constructos**

#### ***5.2.6.1. Variable principal***

La resolución de los problemas, la respuesta a las preguntas de investigación y el logro de los objetivos requieren estudiar el valor de determinadas variables o de las relaciones que se observan entre las mismas.

La CTE es la variable principal y objeto de esta investigación. Es una variable de tipo constructo de las que son relativamente recientes las definiciones encontradas en la literatura (Cannon-Bowers et al., 1995; Torrelles et al., 2011). Puede definirse de manera clara de la siguiente forma: La CTE incluye el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios que permitan la realización eficaz de las tareas cooperativas y el logro de los objetivos comunes.

Esta competencia es una cualidad en la que difieren los individuos y dado que puede adoptar distintos valores se debe calificar como una variable. Además, es una variable continua pues puede calificarse dentro de un continuo, desde niveles inferiores a puntuaciones medias o superiores, tal y como se observa en la Tabla 5.2

y se deduce de las valoraciones medias obtenidas de las distintas variables en las que a su vez se puede dividir y que se muestran en la Tabla 5.5. Y es que este concepto de CTE es multidimensional, como se vio tras la adopción del marco teórico IMO que lo define de forma operativa en el contexto de la educación superior; es decir, está formada por diversos aspectos que componen los factores de entrada, mediadores y resultados que tienen lugar en los TE.

En base a la siguiente definición de constructo:

Los constructos son modelos supuestos, con una estructura y unas funciones, en base a los cuales se pretende explicar determinados fenómenos [...] Los constructos hipotéticos se consideran como variables latentes, no observables directamente por el investigador. Para estudiar los constructos, o variables latentes, lo que se hace es analizar unas variables observables que funcionan como indicadores del fenómeno no observable. Bisquerra (1989, p. 71).

En el marco teórico de esta investigación se elabora y define el constructo de la CTE, en base al que explicar su relación con otros y medir las variables que la integran. La CTE es por tanto una conducta compuesta de un elevado número de factores de diferente naturaleza y compleja. Dada esta complejidad, para la obtención de información se utilizan diversos procedimientos y entre ellos, el de entrevista mediante cuestionario dirigido a precisar con detalle los distintos factores que intervienen en el TE como se muestra en la Tabla 5.4, a partir de las puntuaciones que los informantes concretan en las diversas cuestiones planteadas. Pasan a describirse a continuación, las variables que la integran objeto de este estudio.

#### **5.2.6.2. Cuestionario dirigido al alumnado**

El cuestionario administrado al alumnado de la Facultad de Educación de la UZ, que puede verse en el Anexo 1, consta de tres partes bien diferenciadas: en la primera se recogen variables de tipo explicativo con datos sociodemográficos de interés; en la segunda parte del mismo se recogen variables de tipo dependiente, afrontando el

estudio desde siete dimensiones y, en la tercera parte se utilizan variables de texto. A continuación se describen las variables utilizadas.

Las variables sociodemográficas del cuestionario del alumnado recogen información acerca del sexo, año de nacimiento, primer año en la Universidad, titulación, curso, mención, número de asignaturas cursadas, número de asignaturas en las que se han realizado TE, coordinador de TE y experiencia en TE fuera de la UZ. Se trata de variables que permiten analizar diferencias respecto a la concepción del TE en función por ejemplo del sexo, de su formación universitaria, de su experiencia previa, etc. Pasamos a describirlas una a una:

- Sexo: Para categorizar esta variable se establecen dos opciones de respuesta: Mujer / Hombre.
- Año de Nacimiento: Esta variable de obtención directa permite reflejar la edad, medida en años, que cumplen los alumnos en el año 2014, es decir, la que corresponde al curso escolar 2013-2014, aunque el cuestionario ha sido completado a comienzos del curso 2014-2015. Esto permite considerar a los alumnos matriculados en primer curso como alumnos sin experiencia previa en TE dentro de la UZ.
- Titulación: El alumnado debe indicar una de las dos titulaciones objeto de estudio: Grado de Educación Primaria / Grado de Educación Infantil.
- Curso: Dado que los Grados se estructuran en cuatro cursos, son cuatro las opciones de respuesta: 1º / 2º / 3º / 4º. En el caso de que un alumno haya indicado dos respuestas se tendrá en cuenta la mayor para elaborar en análisis estadístico puesto que la mayor se adecúa más a su experiencia en TE dentro de la UZ.
- Mención de los alumnos de 4º curso del Grado en Educación Primaria: Para categorizar esta variable se establecen siete opciones de respuesta: Audición y Lenguaje / Pedagogía Terapéutica / Educación Física / Educación Musical /

Lengua Francesa / Lengua Inglesa / Ninguna. Se incluyen las menciones ofertadas y la opción de ninguna, puesto que en cuarto curso no es obligatorio realizar una mención. Es necesario cursar 30 créditos de asignaturas optativas y una mención se consigue cursando 24 créditos de su oferta.

- Mención de los alumnos de 4º curso del Grado en Educación Infantil: Para categorizar esta variable se establecen siete opciones de respuesta: Atención a la Diversidad / Educación Bilingüe / Ninguna. Se incluyen las menciones ofertadas y la opción de ninguna, puesto que en cuarto curso no es obligatorio realizar una mención. Es necesario cursar 30 créditos de asignaturas optativas y una mención se consigue cursando 24 créditos de su oferta.
- Número de asignaturas cursadas en la Facultad de Educación: Variable de obtención directa puesto que el alumnado debe indicar el nº de asignaturas cursadas.
- Número de asignaturas en las que se ha realizado TE: Variable de obtención directa, puesto que el alumnado debe indicar el número de asignaturas de las cursadas en las que ha realizado trabajos en equipo.

Las siguientes variables del cuestionario se utilizan para medir la opinión acerca del trabajo cooperativo del alumnado universitario en su formación. Se trata de 49 cuestiones y se miden utilizando una escala Likert de carácter numérico que, en una escala de 1 a 5, permite expresar las valoraciones de los encuestados en cada ítem, significando 1 en total desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo (García, M. M. et al., 2012).

Las variables del estudio del alumnado, agrupadas en siete dimensiones, son recogidas en la Tabla 19. El ítem 49 se agrupa junto con el 44 dado que los dos hacen referencia a la valoración de los trabajos de grupo dentro de la calificación final de la asignatura.

Tabla 19. Variables del cuestionario ACOES para el alumnado.  
Fuente: M<sup>a</sup> del Mar García Cabrera (2011, p. 226-227)

| DIMENSIÓN   | DEFINICIÓN  | VARIABLES   |
|---|---|---|
| A) Concepción del trabajo en grupo.                 | Clarificación de las representaciones mentales y significados que posee el alumnado respecto al trabajo de grupo, así como las ideas respecto a la ayuda que proporciona este tipo de trabajo en su desarrollo cognitivo, social y académico. | Desarrollo de competencias sociales.<br>Oportunidad para el conocimiento de compañeros.<br>Comprensión de contenidos de las distintas materias.<br>Reparto de trabajo global.<br>Facilitación de la preparación de las pruebas individuales de evaluación.  |
| B) Utilidad del trabajo en grupo para la formación. | Valoración del trabajo en grupo con relación a su utilidad en la adquisición de competencias profesionales y en el desarrollo de una mayor autonomía e iniciativa personal.   | Exposición y defensa de ideas.<br>Implicación activa en el proceso de aprendizaje.<br>Ayuda para la comprensión de las ideas y posicionamientos de otras personas.<br>Valoración del trabajo coordinado en el desempeño de la función docente.<br>Resolución de conflictos.<br>Aprendizaje autónomo.  |
| C) Planificación del profesorado.                   | Ajuste de los trabajos grupales que diseña el profesorado.<br>Coherencia en la adquisición de aprendizajes sólidos con la cantidad, complejidad, coordinación y tutorización de trabajos cooperativos.  | Adecuación del número de trabajos de grupo a la carga lectiva del curso.<br>Nivel de dificultad de las tareas grupales adecuado en la formación.<br>Coordinación del profesorado en la solicitud de trabajos de distintas asignaturas.<br>Utilidad de las clases prácticas en la elaboración del trabajo grupal.  |
| D) Organización de los grupos de trabajo.           | Uso de criterios para formar los equipos de trabajo con relación a su constitución, número de componentes, estabilidad temporal, diversidad en la composición.  | Constitución de los grupos por parte del alumnado en función de relaciones personales.<br>Constitución de los grupos por parte del alumnado en función de criterios académicos.<br>Constitución de los grupos por parte del profesorado en función de criterios académicos.<br>Composición heterogénea.<br>Grupos de composición estable en el tiempo.<br>Grupos modificables en función de las actividades.<br>Existencia de persona encargada de la coordinación.<br>Número de compontes. |
| E) Normas de funcionamiento del grupo.              | Regulación interna del grupo, existencia de normas explícitas que arbitren el funcionamiento y quiénes deben ser los responsables de su elaboración.  | Inexistencia de normas.<br>Normas establecidas por el alumnado.<br>Normas establecidas por el profesorado.<br>Normas negociadas por el profesorado y el alumnado.<br>Normas recogidas en un documento.<br>Normas que definen roles a desempeñar.<br>Normas que incluyen consecuencias de los incumplimientos.   |



| DIMENSIÓN                               | DEFINICIÓN   | VARIABLES  |
|---|--|--|
|   |  | Normas que concretan tiempos y espacios.<br>Normas que contemplan la obligatoriedad en la asistencia.  |
| F) Proceso de funcionamiento del grupo. | Secuencia de actividades que se llevan a cabo en el proceso de trabajo grupal.                       | Planificación inicial de las diferentes fases del trabajo.<br>Consulta documentación.<br>Búsqueda de información.<br>Toma de decisiones.<br>Flujo de información entre el grupo.<br>Participación equitativa.<br>Evaluación del trabajo y propuestas de mejora.  |
| G) Eficacia del trabajo grupal.         | Condiciones externas e internas que producen un mejor nivel de producción y rendimiento en el grupo. | Pautas de actuación del trabajo grupal.<br>Actividades y tareas de reflexión y análisis.<br>Supervisión del profesorado.<br>Control de asistencia.<br>Calificación del trabajo grupal.<br>Criterios globales de evaluación grupal.<br>Criterios diferenciales de evaluación grupal.<br>Autoevaluación del alumnado.<br>Heteroevaluación del grupo. |

Finalmente la escala ACOES incorpora tres preguntas de respuesta abierta, es decir, preguntas cuya respuesta no está delimitada de antemano (Hernández et al., 1991), en la que se solicitan las fortalezas, debilidades y propuestas de mejora del trabajo grupal, utilizadas con la finalidad de profundizar en la opinión de los agentes implicados.

### 5.2.6.3. Cuestionario dirigido al profesorado

El cuestionario dirigido al profesorado, que puede verse en el Anexo 2, es muy similar al cuestionario ACOES del alumnado. Se modifican las variables sociodemográficas y se incorporan dos nuevas variables, añadiendo en la dimensión F, sobre los procesos de funcionamiento del grupo, la variable “reparto de tareas del alumnado” (ítem 39), en la dimensión G sobre la eficacia del trabajo grupal, la variable “evaluación individual” (ítem 50). El ítem 44 del alumnado desaparece, aunque se considera integrado junto con el ítem 49 y ambos equivalen al 45 del cuestionario dirigido al profesorado.

Las variables sociodemográficas de este cuestionario son las siguientes:

- Sexo: Para categorizar esta variable se establecen dos opciones de respuesta: Mujer / Hombre.
- Año de Nacimiento: Esta variable de obtención directa permite reflejar la edad, medida en años, de los encuestados.
- Titulación o titulaciones en las que imparte docencia: El profesorado debía indicar una de las dos titulaciones objeto de estudio y la categorización de esta variable se realizó de tres formas: Grado en Magisterio en Educación Primaria / Grado en Magisterio en Educación Infantil/ Ambas titulaciones.
- Cursos en los que imparte docencia: Dado que los Grados se estructuran dentro de cuatro cursos, esta variable puede tener cuatro opciones de respuesta: 1º / 2º / 3º / 4º.
- Mención en la que imparte docencia en el caso de ser profesor de 4º curso del Grado en Educación Primaria: Para categorizar esta variable se establecen seis opciones de respuesta o las menciones ofertadas: Audición y Lenguaje / Pedagogía Terapéutica / Educación Física / Educación Musical / Lengua Francesa / Lengua Inglesa.
- Mención en la que imparte docencia en el caso de ser profesor de 4º curso del Grado en Magisterio en Educación Infantil: Para categorizar esta variable se establecen dos opciones de respuesta que coinciden con las menciones ofertadas: Atención a la Diversidad / Educación Bilingüe.
- Número de trabajos en equipo propuestos en un curso escolar: Variable de obtención directa puesto que el profesorado debe indicar la cantidad de trabajos propuestos.
- Categoría profesional: Variable de obtención directa puesto que el profesorado debe indicar la categoría que ocupa en su puesto de trabajo.

- Departamento: Variable de obtención directa puesto que el profesorado debe indicar cuál es el nombre del Departamento al que pertenece.

Finalmente la escala ACOES para el profesorado incorpora cuatro preguntas de respuesta abierta, las tres que se solicitan al alumnado para conocer las fortalezas, debilidades y propuestas de mejora del trabajo en grupo, y una más para conocer las herramientas de evaluación que prioritariamente utiliza el profesorado en su práctica docente.

### **5.2.7. Trabajo de campo**

Se trabajan técnicas de tipo cualitativo, mediante la observación y el uso de técnicas subjetivas, y también de tipo cuantitativo descriptivo. Esta forma de recabar información se realizará a través de un exhaustivo análisis de información sobre TE en los Grados objeto de estudio, la realización de encuestas y el análisis de los componentes subjetivos que intervienen en la formación sobre TE (León y Montero, 2003).

#### **5.2.7.1. Procedimiento**

Tanto con el profesorado como con el alumnado se trabajan técnicas de tipo cuantitativo y, para la obtención de información, se utiliza un cuestionario para cada colectivo. Ver Anexos 1 y 2.

Para completar los cuestionarios se solicita la colaboración del personal implicado presencialmente, facilitando además la opción de realizarlo a través de internet, de forma igualmente anónima, utilizando el apoyo tecnológico de software libre de la red, en nuestro caso la plataforma *google drive*. Este procedimiento facilita la recogida y recopilación de las respuestas y contribuye a la conservación del medio ambiente al reducir la cantidad de papel necesario para pasar las encuestas de forma presencial.

### **5.2.7.2. Temporalización del Trabajo de Campo**

El cuestionario del alumnado fue aplicado durante las tres primeras semanas del curso 2014-2015, desde el día 22 de septiembre hasta el 8 de octubre de 2014. Para ello se solicitó la colaboración del profesorado, seleccionando de forma sistemática las horas de acceso a todos los grupos de estudiantes de la Facultad de Educación y se entregó personalmente al alumnado una copia del cuestionario, siendo meros observadores en el proceso de recogida de la información. Posteriormente se realizó un envío, previa autorización de la Secretaría de la Facultad, a todo el alumnado con la dirección del cuestionario en línea, para que, quienes no hubieran podido completar el cuestionario de forma presencial, pudieran realizarlo a través de internet. De un total de 1113 respuestas de alumnos, únicamente 46 respondieron a través de internet.

Para la solicitud de información a todo el profesorado se utilizaron simultáneamente dos procedimientos; en primer lugar, se ofreció la posibilidad de cumplimentar el cuestionario en papel remitiéndolo por correo, enviando un cuestionario a cada profesor y, en segundo lugar, se facilitó la dirección del cuestionario en línea a través de un mensaje de correo electrónico con la ayuda de la Secretaría de la Facultad de Educación. De los 61 docentes que participaron en el estudio, 30 lo completaron a través de internet y 31 en papel.

En la Tabla 20 se puede observar el reparto de las respuestas recibidas de los dos colectivos.

Tabla 20. Reparto de las respuestas recibidas a través de papel o en línea

| Facultad de Educación | Número total de respuestas | Nº de respuestas en papel | % de respuestas en papel | Nº de respuestas en línea | % de respuestas en línea |
|-----------------------|----------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Profesorado           | 64                         | 34                        | 53,13                    | 30                        | 46,87                    |
| Alumnado              | 1113                       | 1067                      | 95,87                    | 46                        | 4,13                     |
| Total                 | 1177                       | 1101                      | 93,54                    | 76                        | 6,46                     |

Una vez aplicado el cuestionario, se prepararon las mediciones obtenidas durante los meses de Octubre y Noviembre de 2014 para que pudieran analizarse correctamente.

## 5.2.8. Datos poblacionales y muestra

### 5.2.8.1. Datos poblacionales del alumnado de la Facultad de Educación de la UZ

El número total de estudiantes matriculados en la Facultad de Educación de la UZ, en la sede de Zaragoza durante el curso 2014-2015 es de 1699. Podemos observar en la Tabla 21 la distribución del alumnado por cursos.

Tabla 21. Alumnado matriculado en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, sede de Zaragoza, durante el curso 2014-2015

| Titulación                                  | Año académico 2014-2015 |       |               |       |              |       |              |       |          |        |
|---|-------------------------|-------|---------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|----------|--------|
|   | Primer curso            |       | Segundo curso |       | Tercer curso |       | Cuarto curso |       | Nº Total |        |
|   | f                       | %     | f             | %     | f            | %     | f            | %     | f        | %      |
| Grado de Educación Primaria                 | 233                     | 13,71 | 243           | 14,30 | 238          | 14,01 | 452          | 26,60 | 1166     | 68,63  |
| Grado de Educación Infantil                 | 83                      | 4,89  | 129           | 7,59  | 116          | 6,83  | 161          | 9,48  | 489      | 28,78  |
| Maestro Ed. Primaria (en extinción)         |                         |       | 1             | 0,06  | 2            | 0,12  |              |       | 3        | 0,18   |
| Maestro Ed. Física (en extinción)           |                         |       |               |       | 1            | 0,06  |              |       | 1        | 0,06   |
| Maestro Lengua Extranjera (en extinción)    |                         |       |               |       | 2            | 0,12  |              |       | 2        | 0,12   |
| Maestro Ed. Especial (en extinción)         |                         |       |               |       | 2            | 0,12  |              |       | 2        | 0,12   |
| Maestro Ed. Musical (en extinción)          |                         |       |               |       | 1            | 0,06  |              |       | 1        | 0,06   |
| Licenciado en Psicopedagogía (en extinción) | 5                       | 0,29  | 17            | 1,00  |              |       |              |       | 22       | 1,29   |
| Programas de Intercambio                    |                         |       |               |       |              |       |              |       | 13       | 0,77   |
| Total                                       | 321                     | 18,89 | 390           | 22,95 | 362          | 21,31 | 613          | 36,08 | 1699     | 100,00 |

La distribución del alumnado por sexo de la Tabla 22 refleja que el porcentaje de mujeres es muy superior al de hombres un 80,40% de mujeres frente al 19,60% de hombres. Por titulaciones, la diferencia se acusa más siendo el porcentaje de mujeres en el GMEI del 96,73 y en el GMEP del 73,49, como se muestra en la Tabla 23.

Tabla 22. Distribución de mujeres y hombres matriculados en el curso académico 2014-2015 en la Facultad de Educación de la UZ, sede de Zaragoza

| <b>Sexo</b> | <b>F</b> | <b>%</b> |
|-------------|----------|----------|
| Mujer       | 1366     | 80,4     |
| Hombre      | 333      | 19,6     |
| Total       | 1699     | 100      |

Tabla 23. Distribución de mujeres y hombres en las titulaciones de la Facultad de Educación de la UZ

| <b>TITULACIÓN</b>                           | <b>MUJER</b> |          | <b>HOMBRE</b> |          | <b>TOTAL</b> |          |
|---|--------------|----------|---------------|----------|--------------|----------|
|   | <b>F</b>     | <b>%</b> | <b>F</b>      | <b>%</b> | <b>F</b>     | <b>%</b> |
| Grado en Educación Primaria                 | 857          | 73,49    | 309           | 26,51    | 1166         | 100,00   |
| Grado en Educación Infantil                 | 473          | 96,73    | 16            | 3,27     | 489          | 100,00   |
| Maestro Ed. Primaria (en extinción)         | 2            | 66,67    | 1             | 33,33    | 3            | 100,00   |
| Maestro Ed. Física (en extinción)           |              |          | 1             | 100,00   | 1            | 100,00   |
| Maestro Lengua Extranjera (en extinción)    | 2            | 100,00   |               |          | 2            | 100,00   |
| Maestro Ed. Especial (en extinción)         | 2            | 100,00   |               |          | 2            | 100,00   |
| Maestro Ed. Musical (en extinción)          | 1            | 100,00   |               |          | 1            |          |
| Licenciado en Psicopedagogía (en extinción) | 22           | 100,00   |               |          | 22           | 100,00   |
| Programas de Intercambio                    | 7            | 53,85    | 6             | 46,15    | 13           | 100,00   |
| Total                                       | 1366         | 80,40    | 333           | 19,60    | 1699         | 100,00   |

### **5.2.8.2. Muestra del alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza**

Dado que se trata de un estudio descriptivo y con el interés de cuantificar la información obtenida con la mayor precisión posible, “se requiere considerable

conocimiento del área que se investiga para formular las preguntas específicas que se busca responder” (Dankhe, 1986; consultado en Hernández, et al., 1991), es necesario acceder a la mayor cantidad de información posible. Por ello, este estudio se dirige a toda la población de estudiantes de la Facultad de Educación de la UZ.

Toda la población de estudiantes ha sido informada de la motivación de esta investigación y se ha solicitado colaboración y facilitado acceso al cuestionario a través de dos procedimientos: de forma presencial y a través de internet.

En el presencial, en ambas titulaciones, previa información a los coordinadores de los Grados y a través de profesores de asignaturas de todos los cursos, se procedió a pasar el cuestionario en diferentes horarios de clase a cada uno de los 26 grupos de los distintos cursos. En el GMEP son cuatro grupos (dos de mañana y dos de tarde) en los tres primeros cursos y después se pueden elegir seis opciones de mención. En el GMEI son dos grupos (uno de mañana y otro de tardes) en los tres primeros cursos y después se pueden elegir dos opciones de mención. Se puede considerar un muestreo por conglomerados dado que cada grupo es representativo de su curso y de la población, lo que tiene la ventaja de que la muestra se encuentra concentrada lo que disminuye el tiempo de localización de los estudiantes.

Para el procedimiento a través de internet y con posterioridad a la solicitud de cumplimentar el cuestionario en papel, se realizó un envío, previa autorización de la Secretaría de la Facultad, a todo el alumnado con la dirección del cuestionario en línea para que lo completaran quienes no hubieran podido completarlo de forma presencial.

De esta forma han completado el cuestionario un total de 1113 alumnos y alumnas de un total de 1699, un 65,51% de la población como muestra la Tabla 24.

Tabla 24. Proporción representativa de la muestra del alumnado

| Población | Muestra | %     |
|-----------|---------|-------|
| 1699      | 1113    | 65,51 |

Para comprobar si la muestra obtenida resulta representativa se utiliza la fórmula para el cálculo del tamaño de la muestra en poblaciones finitas que se muestra a continuación:

$$n = \frac{N \cdot z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N - 1) + z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

Siendo:

N, tamaño de la población

n, tamaño de la muestra

p, probabilidad de éxito y q = 1 - p

E, error seleccionado por el investigador

$z_{\alpha}$  es la desviación del valor medio que se acepta para lograr el nivel de confianza deseado

Situándonos en la proporción más desfavorable, con p=0,50, y con un error muestral del 3%, el tamaño admisible de la muestra sería de 672, por lo que puede considerarse que la muestra de estudio es representativa de la población.

Y si se realiza el cálculo del error resultante dado que se conoce el valor real de la muestra obtenida con 1113 individuos sobre el total de 1699 y resulta ser de tan solo 1,76%.

Fijando la atención en la variable sexo que se muestra en la Tabla 25, los datos de nuestra muestra reflejan que un 80,68% de los estudiantes encuestados son mujeres frente al 19,32% de hombres. Lo que se ajusta a los datos consultados sobre toda la población de la Facultad de Educación.

Tabla 25. Distribución de la muestra según el sexo

| SEXO   | MUESTRA |        | POBLACIÓN |        |
|--------|---------|--------|-----------|--------|
|        | F       | %      | F         | %      |
| MUJER  | 898     | 80,68  | 1366      | 80,40  |
| HOMBRE | 215     | 19,32  | 333       | 19,60  |
| TOTAL  | 1113    | 100,00 | 1699      | 100,00 |



La distribución de la muestra según la titulación se ajusta a la distribución del alumnado en los dos Grados objeto de estudio como se muestra en la Tabla 26.

Tabla 26. Distribución de la muestra según la titulación

| TITULACIÓN                                | MUESTRA |        | POBLACIÓN |        |
|---|---------|--------|-----------|--------|
|   | F       | %      | F         | %      |
| Grado en Magisterio en Educación Primaria | 785     | 70,53  | 1166      | 70,45  |
| Grado en Magisterio en Educación Infantil | 328     | 29,47  | 489       | 29,55  |
| TOTAL                                     | 1113    | 100,00 | 1655      | 100,00 |

La distribución de la muestra según la titulación y sexo aparece recogida en la siguiente Tabla 27:

Tabla 27. Distribución de la muestra según la titulación y sexo.

| TITULACIÓN                                  | SEXO MUESTRA |       |        |       |       |        | SEXO POBLACIÓN |        |        |        |       |        |
|---|--------------|-------|--------|-------|-------|--------|----------------|--------|--------|--------|-------|--------|
|   | MUJER        |       | HOMBRE |       | TOTAL |        | MUJER          |        | HOMBRE |        | TOTAL |        |
|   | F            | %     | F      | %     | F     | %      | F              | %      | F      | %      | F     | %      |
| Grado en Educación Primaria                 | 578          | 73,63 | 207    | 26,37 | 785   | 100,00 | 857            | 73,49  | 309    | 26,51  | 1166  | 100,00 |
| Grado en Educación Infantil                 | 320          | 97,56 | 8      | 2,44  | 328   | 100,00 | 473            | 96,73  | 16     | 3,27   | 489   | 100,00 |
| Maestro Educación Primaria (en extinción)   |              |       |        |       |       |        | 2              | 66,67  | 1      | 33,33  | 3     | 100,00 |
| Maestro Educación Física (en extinción)     |              |       |        |       |       |        |                |        | 1      | 100,00 | 1     | 100,00 |
| Maestro Lengua Extranjera (en extinción)    |              |       |        |       |       |        | 2              | 100,00 |        |        | 2     | 100,00 |
| Maestro Educación Especial (en extinción)   |              |       |        |       |       |        | 2              | 100,00 |        |        | 2     | 100,00 |
| Maestro Educación Musical (en extinción)    |              |       |        |       |       |        | 1              | 100,00 |        |        | 1     |        |
| Licenciado en Psicopedagogía (en extinción) |              |       |        |       |       |        | 22             | 100,00 |        |        | 22    | 100,00 |
| Programas de Intercambio                    |              |       |        |       |       |        | 7              | 53,85  | 6      | 46,15  | 13    | 100,00 |
| Total                                       | 898          | 80,68 | 215    | 19,32 | 1113  | 100,00 | 1366           | 80,40  | 333    | 19,60  | 1699  | 100,00 |

La distribución de la muestra según el curso muestra que el porcentaje más alto de respuestas se da en el primer curso de ambos Grados, llegando al 100% de la población, ver Tabla 28.

Tabla 28. La distribución de la muestra según la titulación y el curso

| TITULACIÓN                                | MUESTRA      |       |               |       |              |       |              |       |          |        |
|---|--------------|-------|---------------|-------|--------------|-------|--------------|-------|----------|--------|
|   | Primer curso |       | Segundo curso |       | Tercer curso |       | Cuarto curso |       | Nº Total |        |
|   | f            | %     | f             | %     | f            | %     | f            | %     | f        | %      |
| Grado en Magisterio en Educación Primaria | 240          | 21,56 | 185           | 16,62 | 159          | 14,29 | 201          | 18,06 | 785      | 70,53  |
| Grado en Magisterio en Educación Infantil | 92           | 8,27  | 89            | 8,00  | 78           | 7,01  | 69           | 6,20  | 328      | 29,47  |
| Total                                     | 332          | 29,83 | 274           | 24,62 | 237          | 21,29 | 270          | 24,26 | 1113     | 100,00 |

Por último, la respuesta de las dos últimas variables sociodemográficas en el cuestionario del alumnado ha sido contestada por 806 individuos, teniendo en cuenta que la mayoría de los alumnos de primer curso han indicado “ninguna o cero” como respuesta al nº de asignaturas cursadas y al nº de asignaturas en las que han realizado TE. El promedio del primer grupo de respuestas ha resultado ser de 18,25 asignaturas, el del segundo grupo de 16,73. Por lo que el 91,67% de las asignaturas cursadas en la titulación utiliza la metodología cooperativa según los estudiantes.

### ***5.2.8.3. Datos poblacionales del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.***

La Facultad de Educación de la UZ publica el cuadro completo de los profesores de cada titulación por asignaturas; con lo cual, para acceder a la información necesaria para nuestra investigación, se realizó una petición formal a la Secretaría de la Facultad que facilitó los datos sobre profesorado que se recogen a continuación. El 15 de diciembre de 2014 la Facultad de Educación de la UZ cuenta con 204 profesores en plantilla, que imparten docencia no solo en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, sino también en los Máster (Máster Propio en Educación Socioemocional para el Desarrollo Personal y Profesional, Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,

Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales) y otros estudios propios, diplomas de especialización o títulos de experto universitario, que pueden consultarse en su página web. La distribución de la población en función del sexo de la Tabla 29 muestra un porcentaje ligeramente superior de profesoras.

Tabla 29. Distribución de la población en función del sexo

| SEXO   | POBLACIÓN |       |
|--------|-----------|-------|
|        | F         | %     |
| Mujer  | 116       | 56,86 |
| Hombre | 88        | 43,14 |
| Total  | 204       | 100   |

La Tabla 30 muestra la distribución del profesorado según su categoría profesional y en ella se muestra el alto porcentaje de profesorado asociado contratado en la Facultad de Educación, siendo un 45,59% del total.

Tabla 30. Distribución del profesorado según su categoría profesional

| CATEGORÍA                              | TIEMPO<br>COMPLETO | TIEMPO<br>PARCIAL         | TOTAL |       |
|--|--------------------|---------------------------|-------|-------|
|  |                    |                           | F     | %     |
| Catedrático Escuela Universitaria      | 2                  | 0                         | 2     | 0,98  |
| Catedrático Instituto Bachiller        | 2                  | 0                         | 2     | 0,98  |
| Colaborador Extraordinario             | 0                  | 6                         | 6     | 2,94  |
| Personal Investigador en Formación     | 3                  | 0                         | 3     | 1,47  |
| Profesor Asociado                      | 0                  | 13 P(3); 34 P(4); 46 P(6) | 93    | 45,59 |
| Profesor Ayudante Doctor               | 12                 | 0                         | 12    | 5,88  |
| Profesor Colaborador                   | 4                  | 0                         | 4     | 1,96  |
| Profesor Titular Escuela Universitaria | 16                 | 0                         | 16    | 7,84  |
| Profesor Titular Universidad           | 35                 | 0                         | 35    | 17,16 |
| Profesor Contratado Doctor             | 9                  | 0                         | 9     | 4,42  |
| Otros                                  | 22                 | 0                         | 22    | 10,78 |
| Total                                  | 105                | 99                        | 204   | 100   |

La siguiente Tabla 31 muestra la distribución del profesorado según el Departamento en el que trabaja y muestra que los Departamentos más numerosos son el de Ciencias de la Educación, con un 22,54% del total, y el de Psicología y Sociología, con un 20,60% del total del profesorado.

Tabla 31. Distribución del profesorado por departamentos

| DEPARTAMENTO  | POBLACIÓN |        |
|---|-----------|--------|
|   | F         | %      |
| Ciencias de la Educación  | 46        | 22,55  |
| Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales                      | 25        | 12,25  |
| Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales | 28        | 13,73  |
| Departamento de Dirección y Organización de Empresas                          | 1         | 0,49   |
| Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal                        | 26        | 12,75  |
| Departamento de Filología Española  | 3         | 1,47   |
| Departamento de Filología Francesa  | 2         | 0,98   |
| Departamento de Filología Inglesa y Alemana                                   | 10        | 4,90   |
| Departamento de Historia del Arte   | 1         | 0,49   |
| Departamento de Historia Moderna y Contemporánea                              | 1         | 0,49   |
| Departamento de Historia Moderna y Contemporánea                              | 1         | 0,49   |
| Departamento de Lingüística General e Hispánica                               | 2         | 0,98   |
| Departamento de Matemáticas   | 16        | 7,84   |
| Departamento de Psicología y Sociología                                       | 42        | 20,59  |
| Total   | 204       | 100,00 |

#### **5.2.8.4. Muestra del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.**

De los 204 profesores a los que se ha solicitado su colaboración, 64 han contestado al cuestionario, lo que representa un 31,37% del total.

Tabla 32. Proporción representativa de la muestra del profesorado.

| Población | Muestra | %      |
|-----------|---------|--------|
| 204       | 64      | 31,37% |

Dado que en poblaciones de menos de 500 individuos se considera muestra representativa la que abarca la mitad de la población aproximadamente, en este caso, dado que de la población total de 204 profesores han respondido al cuestionario 64, el error muestral es del 10,17%.

Con respecto a la variable sexo, cuyo estudio se representa en la Tabla 33, el 53,13% de la respuestas provienen de mujeres y el resto de hombres.

Tabla 33. Distribución del profesorado en función del sexo

| SEXO   | POBLACIÓN |        | MUESTRA |        |
|--------|-----------|--------|---------|--------|
|        | F         | %      | F       | %      |
| Mujer  | 116       | 56,86  | 34      | 53,13  |
| Hombre | 88        | 43,14  | 30      | 46,87  |
| Total  | 204       | 100,00 | 64      | 100,00 |

En la Tabla 34 se distribuye la muestra del profesorado en función de la categoría profesional y se observa que únicamente un encuestado no ha cumplimentado este apartado.

Tabla 34. Distribución del profesorado según su categoría profesional

| CATEGORÍA                                 | TIEMPO COMPLETO | TIEMPO PARCIAL            | POBLACIÓN |       | MUESTRA |       |
|---|-----------------|---------------------------|-----------|-------|---------|-------|
|   |                 |                           | F         | %     | F       | %     |
| Catedrático Escuela Universitaria         | 2               | 0                         | 2         | 0,98  | 0       | 0,00  |
| Catedrático Instituto Bachiller           | 2               | 0                         | 2         | 0,98  | 0       | 0,00  |
| Colaborador Extraordinario                | 0               | 6                         | 6         | 2,94  | 0       | 0,00  |
| Emérito                                   | 22              | 0                         | 22        | 10,78 | 0       | 0,00  |
| Personal Investigador en Formación        | 3               | 0                         | 3         | 1,47  | 0       | 0,00  |
| Profesor Asociado                         | 0               | 13 P(3); 34 P(4); 46 P(6) | 93        | 45,59 | 34      | 53,13 |
| Profesor Ayudante Doctor                  | 12              | 0                         | 12        | 5,88  | 7       | 10,94 |
| Profesor Colaborador                      | 4               | 0                         | 4         | 1,96  | 1       | 1,56  |
| Profesor Titular de Escuela Universitaria | 16              | 0                         | 16        | 7,84  | 3       | 4,69  |
| Profesor Titular Universidad              | 35              | 0                         | 35        | 17,16 | 12      | 18,75 |

| CATEGORÍA                  | TIEMPO<br>COMPLETO | TIEMPO<br>PARCIAL | POBLACIÓN |        | MUESTRA |        |
|----------------------------|--------------------|-------------------|-----------|--------|---------|--------|
|                            |                    |                   | F         | %      | F       | %      |
| Profesor Contratado Doctor | 9                  | 0                 | 9         | 4,41   | 8       | 12,50  |
| No responde                | 0                  | 0                 | 0         | 0,00   | 1       | 1,56   |
| Total                      | 105                | 99                | 204       | 100,00 | 64      | 100,00 |

El análisis de la muestra con respecto al departamento al que pertenecen los encuestados, que se muestra en la Tabla 35, refleja que vuelve a ser tan solo un cuestionario el que no ha podido tenerse en cuenta al no recibir respuesta.

Tabla 35. Distribución del profesorado en función del Departamento

| DEPARTAMENTO  | POBLACIÓN |        | MUESTRA |        |
|---|-----------|--------|---------|--------|
|   | F         | %      | F       | %      |
| Ciencias de la Educación  | 46        | 22,55  | 12      | 18,75  |
| Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales                      | 25        | 12,25  | 6       | 9,38   |
| Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales | 28        | 13,73  | 6       | 9,38   |
| Departamento de Dirección y Organización de Empresas                          | 1         | 0,49   | 0       | 0,00   |
| Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal                        | 26        | 12,75  | 6       | 9,38   |
| Departamento de Filología Española  | 3         | 1,47   | 0       | 0,00   |
| Departamento de Filología Francesa  | 2         | 0,98   | 1       | 1,56   |
| Departamento de Filología Inglesa y Alemana                                   | 10        | 4,90   | 5       | 7,81   |
| Departamento de Historia del Arte   | 1         | 0,49   | 0       | 0,00   |
| Departamento de Historia Moderna y Contemporánea                              | 1         | 0,49   | 0       | 0,00   |
| Departamento de Historia Moderna y Contemporánea                              | 1         | 0,49   | 0       | 0,00   |
| Departamento de Lingüística General e Hispánica                               | 2         | 0,98   | 0       | 0,00   |
| Departamento de Matemáticas   | 16        | 7,84   | 11      | 17,19  |
| Departamento de Psicología y Sociología                                       | 42        | 20,59  | 16      | 25,00  |
| OTROS   | 0         | 0,00   | 1       | 1,56   |
| Total   | 204       | 100,00 | 64      | 100,00 |

Con respecto a la titulación en la que el profesorado imparte su docencia, dado que habitualmente, se distribuyen las funciones en distintas especialidades y cursos, es mayoritaria la frecuencia de las respuestas que indican la distribución de tareas en los dos Grados objeto de estudio como se observa en la Tabla 36.

Tabla 36. Distribución de la muestra del profesorado en función de la titulación

| TITULACIÓN                                | F  | %     |
|---|----|-------|
| Grado en Magisterio en Educación Infantil | 11 | 17,19 |
| Grado en Magisterio en Educación Primaria | 26 | 40,63 |
| Ambos                                     | 27 | 42,18 |
| Total                                     | 64 | 100   |

### 5.3. Análisis de datos

Los datos de tipo cualitativo servirán para la conceptualización del marco teórico y del modelo formativo de la CTE en la UZ y el análisis de los mismos se llevará a cabo utilizando un proceso no estandarizado.

#### 5.3.1. Análisis de las respuestas a las preguntas cerradas

Los datos de tipo cuantitativo, serán recogidos mediante el programa Microsoft Office Excel 2007®, posteriormente importados a una matriz con formato propio del programa Statistical Package for the Social Sciences® (IBM SPSS Statistics Standard), para entorno Windows®.

En el análisis descriptivo univariante se tendrá en cuenta la escala de medida de cada variable. Así, en las de tipo nominal u ordinal se realizarán las correspondientes distribuciones de frecuencias mientras que, en las variables medidas a nivel de intervalo y de razón, se calcularán diversas medidas de

tendencia central y dispersión. Los análisis numéricos se complementarán con otros de carácter gráfico, empleando para ello gráficos de barras, sectores e histogramas.

En los análisis descriptivos bivariantes, y también teniendo en cuenta la escala de medida de las variables implicadas, se emplearán tablas de contingencia cuando las dos variables sean nominales u ordinales y tablas de comparación de medidas de tendencia central y dispersión cuando la variable dependiente sea cuantitativa. En algunos casos, se calcularán diversos coeficientes de asociación entre variables; en otros, se utilizará el Análisis de Correspondencias para estudiar la asociación entre las categorías de las variables cualitativas.

### 5.3.2. Análisis de las respuestas a las preguntas abiertas

El cuestionario del alumnado incluye tres preguntas de respuesta abierta sobre las fortalezas, debilidades y sugerencias en relación al trabajo en grupo y el del profesorado incluye además una pregunta acerca de las herramientas de evaluación. Para analizar estas respuestas es necesario “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad del estudio” (Pérez Serrano, 1998, consultado en García, M.M., 2011, p. 267). Las categorías utilizadas para el análisis de las respuestas abiertas del cuestionario del alumnado se muestran en la Tabla 37 y las del cuestionario del profesorado se muestran en la Tabla 38.

Tabla 37. Categorías de información de respuestas abiertas del alumnado  
Fuente: Adaptado de García, M.M. (2011). (p. 269)

| DIMENSIONES DE ANÁLISIS | CATEGORÍAS                                     |
|-------------------------|--|
| 1. FORTALEZAS           | 1.1. Mejoras en el aprendizaje de contenidos   |
|                         | 1.2. Relaciones Sociales                       |
|                         | 1.3. Distribución del trabajo                  |
|                         | 1.4. Aprendizaje de competencias profesionales |
|                         | 1.5. Desarrollo personal                       |
| 2. DEBILIDADES          | 2.1. Utilización del tiempo                    |



| DIMENSIONES DE ANÁLISIS | CATEGORÍAS                                       |
|-------------------------|--|
| 2. DEBILIDADES          | 2.2. Falta de compromiso                         |
|                         | 2.3. Diversidad y conflictividad                 |
|                         | 2.4. Actuación docente                           |
|                         | 3.1. Referidas a las estructura                  |
| 3. SUGERENCIAS          | 3.1.1. Número de componentes                     |
|                         | 3.1.2. Estabilidad del grupo                     |
|                         | 3.2. Referidas a las tareas                      |
|                         | 3.2.1. Volumen de trabajo                        |
|                         | 3.2.2. Tiempo de realización                     |
|                         | 3.2.3. Actitud hacia el trabajo                  |
|                         | 3.3. Referidas a la intervención del profesorado |
|                         | 3.3.1. Intervención                              |
|                         | 3.3.2. Evaluación de resultados                  |
|                         | 3.3.3. Coordinación del equipo docente           |

Tabla 38. Categorías de las respuestas abiertas del profesorado  
Fuente: Adaptado de García, M.M. (2011). (p.269)

| DIMENSIONES DE ANÁLISIS       | CATEGORÍAS                                     |
|-------------------------------|--|
| 1. FORTALEZAS                 | 1.1. Mejoras en el aprendizaje del alumnado    |
|                               | 1.2. Aprendizaje de competencias profesionales |
|                               | 1.3. Desarrollo personal                       |
| 2. DEBILIDADES                | 2.1. Falta de compromiso                       |
|                               | 2.2. Tamaño de los grupos                      |
|                               | 2.3. Utilización del tiempo                    |
|                               | 2.4. Evaluación de resultados                  |
| 3. SUGERENCIAS                | 3.1. Nivel de intervención del profesorado     |
|                               | 3.2. Coordinación del equipo docente           |
|                               | 3.3. Aspectos organizativos                    |
|                               | 3.4. Formación del alumnado                    |
| 4. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN | 4.1. Herramientas utilizadas                   |



## Capítulo 6

### Resultados del análisis de la incorporación de la Competencia de Trabajo en Equipo en los estudios de Grado en Magisterio de la Universidad de Zaragoza

El listado de competencias, que va a adquirir el estudiante durante su período formativo, en los Grados en Magisterio de Educación Primaria y de Educación Infantil (en adelante, GMEP y GMEI, respectivamente) de la UZ, ha sido consultado en las correspondientes memorias de verificación y en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (en adelante, RUCT).

Hay, en total, ciento tres competencias en el caso de GMEP y noventa y siete en el de GMEI. En ambas memorias de verificación, aparecen las competencias agrupadas en tres categorías: básicas y generales, transversales y específicas, en la cantidad que se muestra en la Tabla 39, y están codificadas como CB, CG, CT y CE, respectivamente, seguidas de un número identificativo; estas mismas claves son las utilizadas en este texto.

No obstante, las competencias básicas y generales aparecen en el RUCT bajo el único epígrafe de competencias generales.

Tabla 39. Clasificación de las competencias incluidas en los dos Grados en Magisterio de la UZ

| <b>Tipo de competencia según las memorias de verificación</b> | <b>Cantidad en GMEP</b> | <b>Cantidad en GMEI</b> |
|---|-------------------------|-------------------------|
| BASICA  | 5                       | 5                       |
| GENERAL   | 13                      | 12                      |
| TRANSVERSAL   | 14                      | 14                      |
| ESPECIFICA  | 71                      | 66                      |
| Total   | 103                     | 97                      |

En la página 24 de la memoria de verificación del título de GMEP se afirma que:

Esas competencias se adquieren por medio del estudio de unas materias que se organizan en cuatro módulos:

- Módulo de formación general (60 créditos), que atiende fundamentalmente a la adquisición de las competencias específicas CE1 a CE24 y CE71, así como a la adquisición de casi todas las competencias generales y transversales.
- Módulo didáctico disciplinar (100 créditos), que atiende fundamentalmente a la adquisición de las competencias específicas CE1, CE4, CE6, CE9, CE11, CE13, CE15 a CE17, CE23 a CE61, CE63 a CE68 y CE71, así como a la adquisición de casi todas las competencias generales y transversales.
- Módulo del prácticum (50 créditos), que comprende las prácticas externas (40 créditos), que atienden a la adquisición de las competencias CE62 a CE71 y de todas las competencias generales y transversales, y el trabajo fin de grado (10 créditos), en cuya superación intervienen todas las competencias definidas en la Memoria de Verificación del Grado.
- Módulo de optatividad (30 créditos), que permite, si el estudiante lo desea, obtener una mención y desarrollar las competencias propias de dicha mención.

Análogamente, y también en la página 24 de la memoria de verificación del GMEI, se afirma que:

Estas competencias se adquieren por medio del estudio de unas materias que se organizan en cuatro módulos:

- Módulo de formación general (94 créditos), que atiende fundamentalmente a la adquisición de las competencias específicas CE1 a CE32 y CE66, así como a la adquisición de casi todas las competencias generales y transversales.
- Módulo didáctico disciplinar (66 créditos), que atiende fundamentalmente a la adquisición de las competencias específicas CE1, CE5, CE6, CE20 a CE22, CE28, CE33 a CE56 y CE66, así como a la adquisición de casi todas las competencias generales y transversales.

- Módulo del prácticum (50 créditos), que comprende las prácticas externas (40 créditos), que atienden a la adquisición de las competencias CE57 a CE65 y de todas las competencias generales y transversales, y el trabajo fin de grado (10 créditos) en cuya superación intervienen todas las competencias definidas en la Memoria de Verificación del Grado.
- Módulo de optatividad (30 créditos), que permite, si el estudiante lo desea, obtener una mención y desarrollar las competencias propias de dicha mención.

En consecuencia, las memorias de verificación de ambas titulaciones señalan que todas, o casi todas, las competencias generales y transversales son objetivo formativo de los módulos comunes; en tanto que las específicas están distribuidas, con algún solapamiento, a lo largo de los módulos de la titulación.

Dado que las primeras, las competencias básicas, son idénticas en ambos grados en magisterio de la UZ, se analizan conjuntamente en un primer apartado, dejando las restantes para un análisis separado en las siguientes secciones de este capítulo.

### **6.1. Análisis de la relevancia de las competencias básicas en los Grados en Magisterio de la Universidad de Zaragoza**

En efecto, las competencias básicas, tanto de GMEP como de GMEI, son las recogidas en la Tabla 40 y son literalmente las publicadas en el apartado 3.2 del anexo 1 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE-A-2007-18770, Ministerio de Educación y Ciencia «BOE» núm. 260, de 30 de octubre de 2007), página 44046, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

De la lectura de las cinco competencias básicas parece extraerse la preocupación del legislador por conducir la reflexión hacia el nivel de los conocimientos específicos que deberían adquirir los graduados (CB1, CB2 y CB3) y hacia dos competencias transversales: la de comunicación (CB4) y la de autonomía en el

aprendizaje (CB5). Como puede verse, estas cinco competencias básicas no describen habilidades que formen parte de la competencia interpersonal de TE.

Tabla 40. Competencias básicas de los títulos GMEP y GMEI de la UZ

| Clave | Descripción   |
|-------|---|
| CB1   | Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio |
| CB2   | Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio   |
| CB3   | Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética  |
| CB4   | Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado   |
| CB5   | Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía  |

La base de datos generada con la información detallada de las competencias básicas asignadas a cada materia de la titulación ha permitido presentar los datos en la forma recogida en las Tablas 41 y 42, la primera dedicada al GMEP y la segunda al GMEI.

En ambas titulaciones se observa que la formación en competencias básicas no es encomendada a ninguna de las materias del módulo básico, ni al módulo del prácticum. De hecho, su formación queda circunscrita casi exclusivamente al módulo didáctico disciplinar y tan sólo aparece en una de las menciones dentro de los módulos de optatividad, como objetivo de la mención en Lengua Francesa en el GMEP y de la mención en Educación Bilingüe en el GMEI.

Tabla 41. Competencias básicas por módulos y materias del GMEP

| Módulo y Materia  | Materias en las que aparece cada competencia básica |      |      |      |      |
|---|---|------|------|------|------|
|   | CB01  | CB02 | CB03 | CB04 | CB05 |
| <b>Formación General</b>  |   |      |      |      |      |
| A01 Aprendizaje y desarrollo de la personalidad                             |   |      |      |      |      |
| A02 Aprendizaje y desarrollo de la personalidad                             |   |      |      |      |      |
| A03 Procesos y contextos educativos   |   |      |      |      |      |
| A04 Procesos y contextos educativos   |   |      |      |      |      |
| A05 Sociedad, Familia y Escuela   |   |      |      |      |      |
| <b>Módulo Didáctico disciplinar</b>   | 6   | 6    | 6    | 6    | 6    |
| B01 Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales                  | 1   | 1    | 1    | 1    | 1    |
| B02 Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales                        |   |      |      |      |      |
| B03 Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas.                             | 1   | 1    | 1    | 1    | 1    |
| B04 Enseñanza y aprendizaje de Lengua Castellana                            | 1   | 1    | 1    | 1    | 1    |
| B05 Enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana y la Literatura         | 1   | 1    | 1    | 1    | 1    |
| B06 Enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera (alemán, francés o inglés) |   |      |      |      |      |
| B07 Enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera (alemán, francés o inglés) |   |      |      |      |      |
| B08 Educación Musical en la etapa de Primaria                               | 1   | 1    | 1    | 1    | 1    |
| B09 Enseñanza y aprendizaje de la Educación Plástica y Visual               | 1   | 1    | 1    | 1    | 1    |
| B10 Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física                          |   |      |      |      |      |
| <b>Módulo Optatividad</b>   | 1   | 1    | 1    | 1    | 1    |
| Mención en Audición y Lenguaje  |   |      |      |      |      |
| Mención en Educación Física   |   |      |      |      |      |
| Mención en Educación Musical  |   |      |      |      |      |
| Mención en Lengua Francesa  | 1   | 1    | 1    | 1    | 1    |
| Mención en Lengua Inglesa   |   |      |      |      |      |
| Mención en Pedagogía Terapéutica  |   |      |      |      |      |
| Religión  |   |      |      |      |      |
| <b>Módulo Practicum</b>   |   |      |      |      |      |
| Prácticas escolares   |   |      |      |      |      |
| Trabajo fin de grado  |   |      |      |      |      |

Tabla 42. Competencias básicas por módulos y materias del GMEI

| Módulo y Materia  | Materias en las que aparece<br>cada competencia básica |      |      |      |      |
|---|--|------|------|------|------|
|   | CB01   | CB02 | CB03 | CB04 | CB05 |
| <b>Formación General</b>  |  |      |      |      |      |
| A01 Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad    |  |      |      |      |      |
| A02 Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo             |  |      |      |      |      |
| A03 Sociedad, familia y escuela   |  |      |      |      |      |
| A04 Infancia, salud y alimentación                                      |  |      |      |      |      |
| A05 Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes |  |      |      |      |      |
| A06 Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes |  |      |      |      |      |
| A07 Observación sistemática y análisis de contextos                     |  |      |      |      |      |
| A08 La escuela de educación infantil                                    |  |      |      |      |      |
| A09 Aprendizaje de Lengua Extranjera básica (Alemán, Francés o Inglés)  |  |      |      |      |      |
| <b>Módulo Didáctico disciplinar</b>                                     | 6  | 6    | 6    | 6    | 6    |
| B01 Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza                        |  |      |      |      |      |
| B02 Aprendizaje de las Ciencias Sociales                                |  |      |      |      |      |
| B03 Aprendizaje de las Matemáticas                                      | 1  | 1    | 1    | 1    | 1    |
| B04 Aprendizaje de Lengua Castellana                                    | 1  | 1    | 1    | 1    | 1    |
| B05 Aprendizaje de la Lengua Castellana y la Literatura                 | 2  | 2    | 2    | 2    | 2    |
| B06 Aprendizaje de Lengua Extranjera (alemán, francés o inglés)         |  |      |      |      |      |
| B07 Aprendizaje de la Educación Musical                                 | 1  | 1    | 1    | 1    | 1    |
| B08 Aprendizaje de la Educación Plástica y Visual                       | 1  | 1    | 1    | 1    | 1    |
| B09 Aprendizaje de la Educación Física                                  |  |      |      |      |      |
| <b>Módulo Optatividad</b>   | 1  | 1    | 1    | 1    | 1    |
| D01 Mención en Atención a la Diversidad                                 |  |      |      |      |      |
| D02 Mención en Educación Bilingüe (inglés)                              | 1  | 1    | 1    | 1    | 1    |
| D03 Religión  |  |      |      |      |      |
| <b>Módulo Practicum</b>   |  |      |      |      |      |
| C01 Prácticas escolares   |  |      |      |      |      |
| C02 Trabajo fin de grado  |  |      |      |      |      |



## **6.2. La competencia de Trabajo en Equipo en el Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza**

Con el objetivo de identificar las competencias relacionadas con el TE en el GMEP se analizan el resto de competencias. En primer lugar, se estudian de forma global las competencias genéricas, transversales y específicas, haciendo hincapié en aquellas que tienen que ver con el TE. Posteriormente, se detalla la relevancia de la CTE, el grado de incorporación de la misma a la titulación y, por último, se estudia su tratamiento en las guías docentes.

En la Tabla 43 se han incluido las claves y descripciones de las trece competencias generales de los estudios de GMEP de la UZ. Las doce primeras son las establecidas en el apartado 3 del anexo de la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (*Normas Maestro en Educación Primaria*, 2007), como competencias que los estudiantes del GMEP deben adquirir. Se ha resaltado lo añadido en cada una de ellas por parte de la UZ, así como la decimotercera competencia general que las acompaña.

En dos de estas competencias generales se menciona el trabajo colaborativo o cooperativo. Concretamente, la CG02 indica la necesidad de colaborar con otros profesionales en aras a organizar diseños instruccionales y la CG10 establece la importancia de adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo. Por tanto, el trabajo en equipos docentes y en equipos de aprendizaje aparece como una habilidad necesaria para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Respecto a las competencias generales de la Tabla 44, se observa que casi parece complementaria a la Tabla 41, en el sentido de que, en este caso, el peso de su formación cae en módulos distintos a los de las competencias básicas.

Tabla 43. GMEP – Competencias generales

| Clave | Descripción   |
|-------|---|
| CG01  | Organizar las enseñanzas en el marco de los paradigmas epistemológicos de las materias del título y conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, las relaciones interdisciplinares habidas en ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.  |
| CG02  | <b>Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza - aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. Considerar la evaluación no solamente en su función acreditativa, sino en su función pedagógica como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.</b>   |
| CG03  | Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar. Expresarse oralmente y por escrito con corrección y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión en las diferentes áreas del saber  |
| CG04  | Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos, que conformen los valores de la formación ciudadana.   |
| CG05  | Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la solución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.   |
| CG06  | Conocer la organización de los colegios de educación primaria, los centros de educación de adultos y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Saber identificar y dar apoyo al alumnado que no alcanza su potencial de aprendizaje, o aquéllos que tienen dificultades de comportamiento, emocional o social, conociendo los recursos del sistema educativo y de la comunidad. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida. |
| CG07  | Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa y comprometida, atendiendo especialmente a la promoción de los valores de la dignidad humana, la igualdad entre hombres y mujeres, la libertad y la justicia.   |
| CG08  | Asumir la dimensión ética del docente y comprender las responsabilidades que derivan de su función social, así como las posibilidades y límites en la autorregulación de su tarea. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, las propuestas, los valores de las instituciones sociales públicas y privadas, tomando decisiones al respecto. Analizar críticamente los nuevos conceptos y propuestas sobre educación que provengan tanto de la investigación y de la innovación, como de la administración educativa.  |
| CG09  | Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.  |
| CG10  | <b>Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre sus futuros alumnos. Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo mediante la reflexión, la autoevaluación y la investigación sobre la propia práctica.</b>   |
| CG11  | Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación como valor añadido a las actividades de enseñanza-aprendizaje guiado y autónomo. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza  |
| CG12  | Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.  |
| CG13  | Comprometerse a motivar y a potenciar el progreso escolar del alumnado en el marco de una educación integral, y promover su aprendizaje autónomo partiendo de los objetivos y los contenidos propios de cada nivel educativo, con expectativas positivas de progreso del alumnado, renunciando a los estereotipos establecidos y externos al aprendizaje, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación.  |

Tabla 44. GMEP – Competencias generales por módulos y materias

| Materias en las que aparecen las competencias generales                     |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|---|------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Módulo y Materia  | Competencias generales |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|   | 1                      | 2        | 3        | 4        | 5        | 6        | 7        | 8        | 9        | 10       | 11       | 12       | 13       |
| <b>Formación General</b>  | <b>3</b>               | <b>2</b> |          | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>5</b> | <b>5</b> | <b>5</b> | <b>4</b> |          | <b>3</b> | <b>2</b> |
| A01 Aprendizaje y desarrollo de la personalidad                             |                        |          |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          |          | 1        |
| A02 Aprendizaje y desarrollo de la personalidad                             |                        |          |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          |          | 1        |
| A03 Procesos y contextos educativos   | 1                      | 1        |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          | 1        |          |
| A04 Procesos y contextos educativos   | 1                      | 1        |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          | 1        |          |
| A05 Sociedad, Familia y Escuela   | 1                      |          |          | 1        |          | 1        | 1        | 1        | 1        |          |          | 1        |          |
| <b>Módulo Didáctico disciplinar</b>   | <b>2</b>               | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>1</b> |          | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>4</b> | <b>4</b> | <b>2</b> | <b>2</b> |
| B01 Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales                  |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| B02 Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales                        | 1                      | 1        |          | 1        |          |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |
| B03 Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas.                             |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| B04 Enseñanza y aprendizaje de Lengua Castellana                            |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| B05 Enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana y la Literatura         |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| B06 Enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera (alemán, francés o inglés) |                        |          |          | 1        |          |          |          |          |          | 1        | 1        |          |          |
| B07 Enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera (alemán, francés o inglés) |                        |          |          | 1        |          |          |          |          |          | 1        | 1        |          |          |
| B08 Educación Musical en la etapa de Primaria                               |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| B09 Enseñanza y aprendizaje de la Educación Plástica y Visual               |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| B10 Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física                          | 1                      | 1        |          | 1        | 1        |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |
| <b>Módulo Optatividad</b>   | <b>3</b>               | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>4</b> | <b>4</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>2</b> | <b>4</b> |
| Mención en Audición y Lenguaje  |                        |          |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          |          | 1        |
| Mención en Educación Física   | 1                      | 1        |          | 1        | 1        |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |
| Mención en Educación Musical  | 1                      | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          |
| Mención en Lengua Francesa  |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| Mención en Lengua Inglesa   | 1                      |          | 1        | 1        |          |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          |          |
| Mención en Pedagogía Terapéutica  |                        |          |          |          |          | 1        |          |          |          |          |          |          | 1        |
| Religión  | 1                      |          |          |          |          |          |          | 1        |          |          |          |          | 1        |
| <b>Módulo Practicum</b>   | <b>2</b>               | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> |
| Prácticas escolares   | 1                      | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |
| Trabajo fin de grado  | 1                      | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |

Por otro lado, las catorce competencias transversales de los estudios del GMEP se pueden leer en la Tabla 45.

Tabla 45. GMEP – Definición de competencias transversales

| Clave | Descripción   | Las 10 competencias de Perrenoud, 2004                      |
|-------|---|---|
| CT01  | Integrar las competencias de las diferentes materias, para orientar el Trabajo de Fin de Grado y poder aplicar los conocimientos a la práctica profesional. |   |
| CT02  | Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y transcendente, diseñando, planificando, organizando y animando situaciones de aprendizaje.         | Organizar y animar situaciones de aprendizaje               |
| CT03  | Gestionar y autorregular la progresión de los aprendizajes adaptándose a nuevas situaciones e interrelacionando saberes para elaborar otros nuevos.         | Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación |
| CT04  | Atender a la singularidad de los diferentes contextos profesionales.  |   |
| CT05  | Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.   | Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo     |
| CT06  | <b>Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo.</b>  | <b>Trabajar en equipo</b>                                   |
| CT07  | Participar en la gestión institucional y la relación con su entorno social.   | Participar en la gestión de la escuela                      |
| CT08  | Informar e implicar a la sociedad en los fines de la institución.   | Informar e implicar a los padres                            |
| CT09  | Utilizar y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para aprender, comunicarse y compartir conocimientos en diferentes contextos. | Utilizar las nuevas tecnologías                             |
| CT10  | Desarrollar la capacidad de comunicar, para enseñar en la propia lengua, y en otra u otras lenguas europeas.  |   |
| CT11  | Conocer las demandas que emanan de la deontología profesional del maestro, afrontando los deberes y los dilemas éticos de la profesión.                     | Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión   |
| CT12  | Organizar la propia formación continua y motivar la mejora de la calidad.   | Organizar la propia formación continua                      |
| CT13  | Investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora y generando ideas nuevas.                               |   |
| CT14  | Buscar, gestionar, procesar, analizar y comunicar la información de manera eficaz, crítica y creativa.  |   |

En la memoria de verificación del título se informa que estas competencias transversales se han extraído principalmente del libro de Perrenoud (2004) titulado *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Estas también se han incluido en la mencionada Tabla 45.

Cabe pensar que la intencionalidad de este conjunto de competencias coincida en gran medida con la explicitada por el propio Philippe Perrenoud en la introducción de su libro. Dice: “Este libro intenta comprender el movimiento de la profesión (de maestro) insistiendo en diez grandes familias de competencias” (p. 6). “Esta representación no es neutra. No pretende dar cuenta de las competencias del profesor medio de hoy en día (se refiere a 1999). Más bien describe un futuro posible y, a mi entender, deseable de la profesión” (p. 5).

Una de esas familias de competencias tratadas por Perrenoud es la que aparece en GMEP codificada con la clave CT06: “Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo”. El enunciado de esta competencia coincide con la tercera área competencial del mapa de competencias genéricas común a toda Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante, UNED) consultado en Sánchez-Elvira et al. (2010). En consecuencia, se podría admitir que la competencia CT06 apunta, al igual que en la UNED, el propósito de desarrollar las habilidades para coordinarse con el trabajo de otro, negociar de forma eficaz, mediar y resolver conflictos, coordinar grupos de trabajo e, incluso, liderar equipos.

Finalmente, y tras la revisión de las setenta y una competencias específicas del título de GMEP, se ha decidido que la codificada con la clave CE13, descrita como la competencia para “Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales”, ha de tenerse en cuenta para el análisis de la voluntad formativa de los estudios del GMEP de la UZ en relación a la CTE.

Una vez descritas las categorías competenciales del plan de estudios del título, y tras delimitar cuáles de ellas están relacionadas con el TE, se realizan tres análisis.

En primer lugar, se estudia la relevancia de la competencia CT06 –Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo– comparada con las transversales que la acompañan. Para ello se ha definido un indicador que mida dicha relevancia.

En segundo lugar, teniendo en cuenta que el desarrollo de las habilidades propias del TE ha de realizarse a lo largo de todo el período formativo, también se analiza la evolución temporal del encargo recibido por las asignaturas ubicadas en los diferentes módulos de ofrecer formación y oportunidad para el desarrollo de las competencias transversales.

Y en último lugar se analiza la incorporación y el tratamiento que se da a la CTE en las distintas asignaturas del GMEP, analizando una a una las guías docentes de la titulación.

#### **6.2.1. Análisis comparativo de la relevancia de las competencias transversales en el Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza**

En las Tablas 46 y 47 se aprecia lo previsto en la memoria de verificación del título de GMEP en cuanto a la distribución del encargo de la formación en las competencias transversales por módulos y materias. En la primera de ellas, la Tabla 46, se recogen todas las materias de los módulos comunes; en tanto que en la siguiente se muestra la aparición de las competencias transversales en cada una de las menciones que componen el módulo de optatividad de la titulación.

Tabla 46. GMEP – Distribución de competencias transversales por materias de los módulos comunes

| Módulo y Materia  | Número de materias en las que aparece<br>cada competencia transversal |          |          |          |          |           |          |          |           |           |          |          |          |          |
|---|---|----------|----------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|----------|----------|
|   | 1   | 2        | 3        | 4        | 5        | 6         | 7        | 8        | 9         | 10        | 11       | 12       | 13       | 14       |
| <b>Formación General</b>  | <b>5</b>  | <b>5</b> | <b>5</b> | <b>5</b> | <b>5</b> | <b>5</b>  | <b>3</b> | <b>3</b> | <b>5</b>  | <b>5</b>  | <b>5</b> | <b>4</b> | <b>2</b> |          |
| A01 Aprendizaje y desarrollo de la personalidad                             | 1   | 1        | 1        | 1        | 1        | 1         |          |          | 1         | 1         | 1        | 1        | 1        |          |
| A02 Aprendizaje y desarrollo de la personalidad                             | 1   | 1        | 1        | 1        | 1        | 1         |          |          | 1         | 1         | 1        | 1        | 1        |          |
| A03 Procesos y contextos educativos   | 1   | 1        | 1        | 1        | 1        | 1         | 1        | 1        | 1         | 1         | 1        | 1        |          |          |
| A04 Procesos y contextos educativos   | 1   | 1        | 1        | 1        | 1        | 1         | 1        | 1        | 1         | 1         | 1        | 1        |          |          |
| A05 Sociedad, Familia y Escuela   | 1   | 1        | 1        | 1        | 1        | 1         | 1        | 1        | 1         | 1         | 1        |          |          |          |
| <b>Didáctico y Disciplinar</b>  | <b>3</b>  | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>4</b>  |          |          | <b>4</b>  | <b>4</b>  | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>3</b> | <b>2</b> |
| B01 Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales                  |   |          |          |          |          |           |          |          |           |           |          |          |          |          |
| B02 Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales                        |   | 1        |          |          | 1        | 1         |          |          | 1         |           | 1        |          |          | 1        |
| B03 Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas.                             |   |          |          |          |          |           |          |          |           |           |          |          |          |          |
| B04 Enseñanza y aprendizaje de Lengua Castellana                            |   |          |          |          |          |           |          |          |           |           |          |          |          |          |
| B05 Enseñanza y aprendizaje de la Lengua Castellana y la Literatura         |   |          |          |          |          |           |          |          |           | 1         |          |          |          |          |
| B06 Enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera (alemán, francés o inglés) | 1   |          |          |          |          | 1         |          |          | 1         | 1         |          | 1        | 1        |          |
| B07 Enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera (alemán, francés o inglés) | 1   |          |          |          |          | 1         |          |          | 1         | 1         |          | 1        | 1        |          |
| B08 Educación Musical en la etapa de Primaria                               |   |          |          |          |          |           |          |          |           |           |          |          |          |          |
| B09 Enseñanza y aprendizaje de la Educación Plástica y Visual               |   |          |          |          |          |           |          |          |           |           |          |          |          |          |
| B10 Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física                          | 1   | 1        | 1        | 1        | 1        | 1         |          |          | 1         | 1         | 1        | 1        | 1        | 1        |
| <b>Practicum</b>  | <b>2</b>  | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b>  | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b>  | <b>2</b>  | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> |
| Prácticas escolares   | 1   | 1        | 1        | 1        | 1        | 1         | 1        | 1        | 1         | 1         | 1        | 1        | 1        | 1        |
| Trabajo fin de grado  | 1   | 1        | 1        | 1        | 1        | 1         | 1        | 1        | 1         | 1         | 1        | 1        | 1        | 1        |
| <b>Total general</b>  | <b>10</b>   | <b>9</b> | <b>8</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>11</b> | <b>5</b> | <b>5</b> | <b>11</b> | <b>11</b> | <b>9</b> | <b>9</b> | <b>7</b> | <b>4</b> |

En la Figura 4 se muestra de forma resumida los datos de la Tabla 46. Ambas presentaciones, la tabular y la gráfica, permiten observar que:

- Las cinco materias del módulo de Formación General, que en total incluyen diez asignaturas, soportan en gran medida la responsabilidad de formar a los estudiantes en las trece primeras competencias transversales.

- La matriz de datos de la Tabla 46 es dispersa o rala en la zona del módulo Didáctico y Disciplinar. En efecto, cuatro, como mucho, de las diez materias (formadas por diecisiete asignaturas) se encargan de la formación en alguna de las competencias transversales.
- Está previsto que tanto las prácticas externas, cuatro asignaturas, como el trabajo fin de grado procuren el desarrollo de las capacidades propias de estas catorce competencias.
- La formación en las competencias CT07, CT08 y CT14 es encomendada a pocas materias. En concreto, la competencia CT14 no está incorporada en ninguna materia del módulo de Formación General y, por el contrario, las competencias CT07 y CT08 no lo están en el módulo Didáctico y Disciplinar.

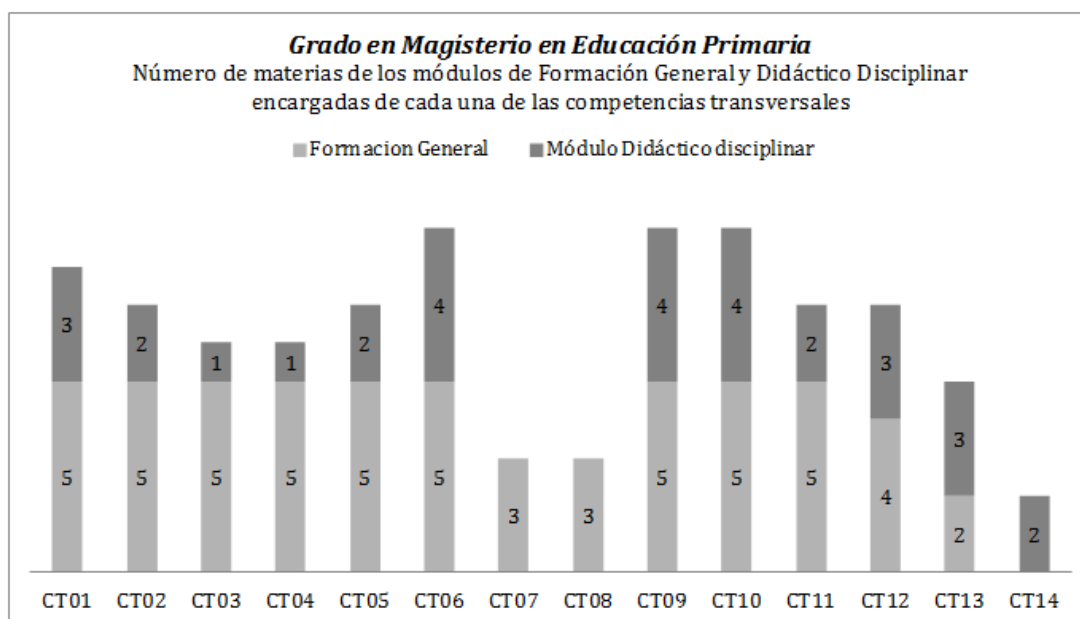


Figura 4. GMEP – Número de materias encargadas de la adquisición de cada competencia transversal en los módulos comunes

En la Tabla 47 se han ordenado las menciones del módulo de optatividad según la cantidad de competencias transversales en las que aparece el compromiso formativo. Cabe señalar la diferencia entre menciones, desde las que se comprometen a formar en todas las competencias transversales del título, como la de Educación Musical, hasta la que no incluye ninguna de ellas, como la de Pedagogía Terapéutica.



Tabla 47. GMEP – Las competencias transversales en las menciones

| Menciones             | Competencia Transversal |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |
|-----------------------|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|
|                       | 1                       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| Educación Musical     | 1                       | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  |
| Audición y Lenguaje   | 1                       | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1  | 1  | 1  | 1  |    |
| Educación Física      | 1                       | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |   |   | 1 | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  |
| Lengua Inglesa        | 1                       | 1 |   |   | 1 | 1 |   |   | 1 |    |    | 1  | 1  | 1  |
| Lengua Francesa       |                         |   |   |   |   |   |   |   | 1 | 1  |    |    |    |    |
| Pedagogía Terapéutica |                         |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |

Una vez determinada la presencia de cada una de las catorce competencias transversales en los objetivos formativos de los módulos y materias del título se decide cuantificar la relevancia de cada una de ellas en el perfil del maestro de Educación Primaria. Por ello, se ha definido el índice de relevancia, en el módulo o en la titulación, de cada competencia como el cociente entre el total de créditos de las materias dedicadas a su desarrollo y el total de créditos, del módulo o de la titulación, respectivamente. Obviamente, las diferentes selecciones de optativas del alumnado producen distintos resultados de ese indicador, por lo que se ha calculado su valor para cada competencia en los módulos comunes, por un lado, y en las diferentes menciones del título, por otro.

Así, en la Tabla 48 están relacionados los valores del indicador en cada módulo. Por ejemplo, puede leerse, en la columna de la competencia CT06 -Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo-, que, según la memoria de verificación, todas las materias del módulo de formación general están comprometidas en su adquisición, en tanto que las del didáctico disciplinar involucradas en su desarrollo suponen el 30% de los créditos ECTS del módulo.

Tabla 48. GMEP – Valor de los índices de relevancia de cada competencia transversal en los módulos comunes

| Módulo                | Valores del índice de relevancia de cada competencia transversal |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|-----------------------|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|                       | Competencia Transversal  |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|                       | 1  | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10  | 11  | 12  | 13  | 14  |
| Formación General     | 1  | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 0.7 | 0.7 | 1   | 1   | 1   | 0.8 | 0.3 |     |
| Didáctico Disciplinar | 0.2  | 0.2 | 0.1 | 0.1 | 0.2 | 0.3 |     |     | 0.3 | 0.4 | 0.2 | 0.2 | 0.2 | 0.2 |
| Prácticum             | 1  | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   |

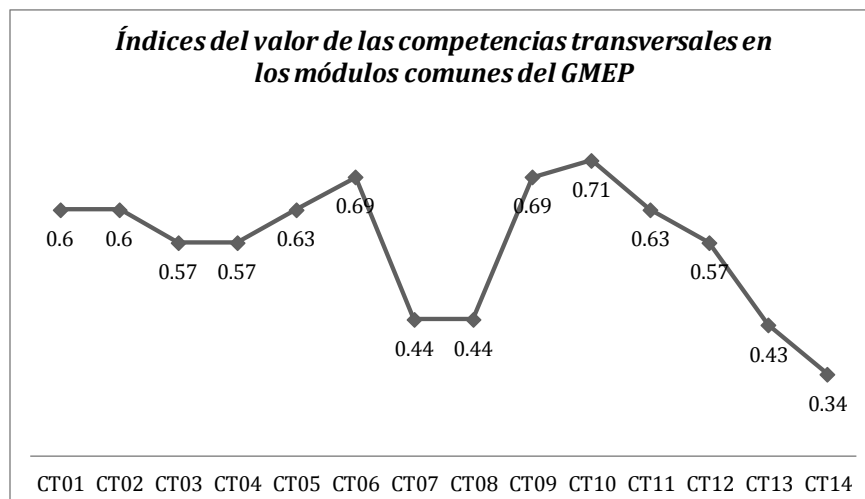


Figura 5. GMEP – Índices de relevancia de cada competencia transversal para los módulos comunes

Globalmente, el índice de relevancia de las catorce competencias transversales en la parte común de la titulación se muestra en la Figura 5. Se observa que en la parte alta de la línea se localiza en segunda posición la competencia CT06, empatada con la CT09. El valor 0.69 del indicador de la CT06 establece que las materias implicadas en su adquisición suponen el 69% de los créditos ECTS comunes de la titulación.

Por último, el índice de relevancia de cada una de las competencias transversales en las diferentes menciones de la titulación se muestra en la Tabla 49. Se observa que en la parte alta de la línea se localiza en segunda posición la competencia CT06, empatada con la CT09, y el valor 0.69 del indicador establece que las asignaturas involucradas en su adquisición suponen el 69% de los créditos ECTS comunes de la titulación.

Tabla 49. GMEP – Valor del índice de relevancia de cada competencia transversal en las diferentes menciones

| Menciones             | Competencias transversales |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|-----------------------|----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|                       | 1                          | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   |
| Educación Musical     | 0.68                       | 0.68 | 0.63 | 0.63 | 0.68 | 0.73 | 0.51 | 0.51 | 0.73 | 0.75 | 0.68 | 0.63 | 0.50 | 0.43 |
| Audición y Lenguaje   | 0.68                       | 0.68 | 0.63 | 0.63 | 0.68 | 0.73 | 0.51 | 0.51 | 0.73 | 0.75 | 0.68 | 0.63 | 0.50 | 0.30 |
| Educación Física      | 0.68                       | 0.68 | 0.63 | 0.63 | 0.68 | 0.73 | 0.38 | 0.38 | 0.73 | 0.75 | 0.68 | 0.63 | 0.50 | 0.43 |
| Lengua Inglesa        | 0.68                       | 0.68 | 0.50 | 0.50 | 0.68 | 0.73 | 0.38 | 0.38 | 0.73 | 0.63 | 0.55 | 0.63 | 0.50 | 0.43 |
| Lengua Francesa       | 0.55                       | 0.55 | 0.50 | 0.50 | 0.55 | 0.60 | 0.38 | 0.38 | 0.73 | 0.75 | 0.55 | 0.50 | 0.38 | 0.30 |
| Pedagogía Terapéutica | 0.55                       | 0.55 | 0.50 | 0.50 | 0.55 | 0.60 | 0.38 | 0.38 | 0.60 | 0.63 | 0.55 | 0.50 | 0.38 | 0.30 |

Esta información nos da una idea del esfuerzo global que está previsto dedicar para la formación en cada una de las competencias. Por tanto, es una medida del valor concedido a cada una de ellas para el ejercicio de la profesión de maestro en educación primaria.

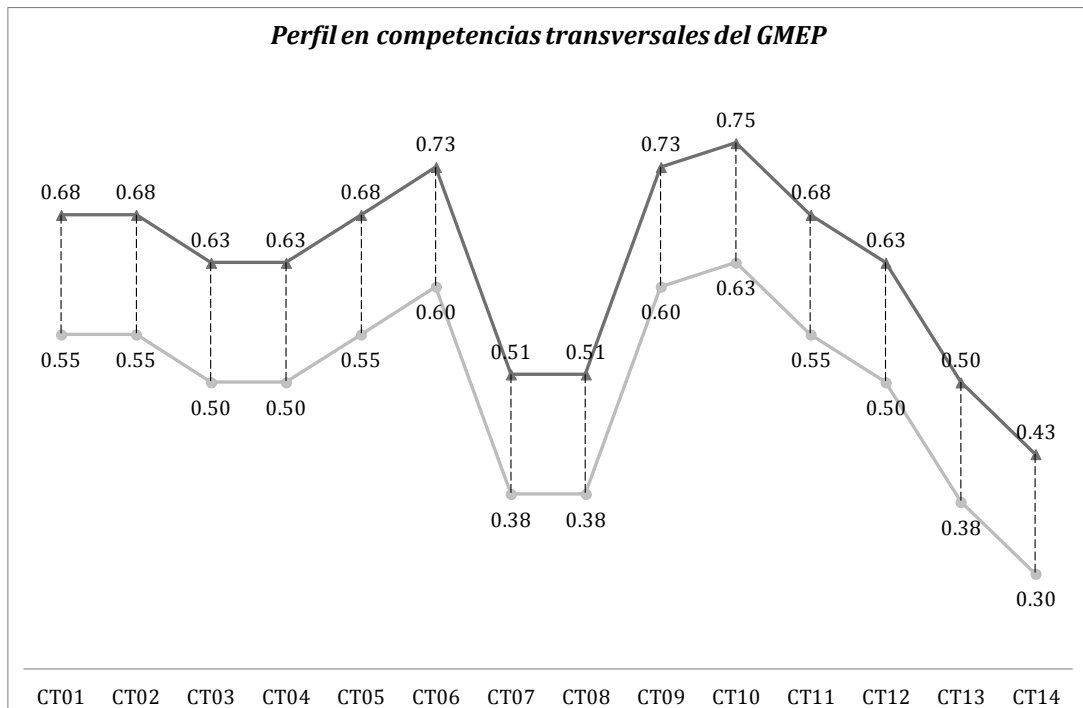


Figura 6. GMEP – Franja de variabilidad del índice de relevancia de las competencias transversales

La Figura 6 permite visualizar con nitidez la importancia otorgada por el plan de estudios a cada una de las competencias transversales.

- Destaca el interés en tres competencias: CT10 (capacidad de comunicación), CT06 (capacidad para trabajar en equipo) y CT09 (capacidad para usar las TIC).
- Por el contrario, se sitúan en la parte baja cuatro competencias: CT07 (participar en la gestión), CT08 (informar e implicar a la sociedad), CT13 (investigar e innovar) y CT14 (gestionar la información).

Las restantes siete competencias transversales se sitúan en la parte intermedia del perfil, ligeramente por debajo de las tres que ocupan las posiciones preferentes.

Forman dos bloques según el valor del índice de relevancia. El grupo con índice máximo de 0.68 está formado por:

- CT01: Integrar las competencias de las diferentes materias, para orientar el Trabajo de Fin de Grado y poder aplicar los conocimientos a la práctica profesional.
- CT02: Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente, diseñando, planificando, organizando y animando situaciones de aprendizaje.
- CT05: Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
- CT11: Conocer las demandas que emanan de la deontología profesional del maestro, afrontando los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

Seguido por el grupo, con índice máximo de 0.63:

- CT03: Gestionar y autorregular la progresión de los aprendizajes adaptándose a nuevas situaciones e interrelacionando saberes para elaborar otros nuevos.
- CT04: Atender a la singularidad de los diferentes contextos profesionales.
- CT12: Organizar la propia formación continua y motivar la mejora de la calidad.

Por otro lado, la evolución temporal da una pista del posible nivel de adquisición de la competencia, pues la sostenibilidad a lo largo del tiempo da una impresión de afianzamiento y avance en las habilidades propias de cada competencia desde unos estadios iniciales hasta niveles más avanzados.

En la Tabla 50 se han indicado el total de créditos ECTS de cada semestre, que aparecen designados en la memoria de verificación como responsables de procurar la adquisición de cada una de las catorce competencias transversales. Los valores indicados en la tabla corresponden al caso de la mención en Audición y Lenguaje; datos que son comunes al resto de menciones, salvo los incluidos en el séptimo semestre, en el que se cursan las asignaturas optativas.

Tabla 50. GMEP – Evolución semestral de los créditos ECTS comprometidos con el desarrollo de las competencias transversales en la especialidad en Audición y Lenguaje

| Semestre | Mención en Audición y Lenguaje |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |    |
|----------|--------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
|          | Competencias Transversales     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |    |
|          | 1                              | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10  | 11  | 12  | 13  | 14 |
| Primero  | 30                             | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 24  | 24  | 30  | 30  | 30  | 24  | 6   | 0  |
| Segundo  | 24                             | 18  | 18  | 18  | 18  | 24  | 12  | 12  | 24  | 24  | 18  | 18  | 12  | 0  |
| Tercero  | 6                              | 12  | 6   | 6   | 12  | 12  | 0   | 0   | 12  | 12  | 12  | 6   | 6   | 6  |
| Cuarto   | 18                             | 12  | 12  | 12  | 12  | 18  | 12  | 12  | 18  | 24  | 12  | 18  | 12  | 6  |
| Quinto   | 19                             | 19  | 19  | 19  | 19  | 19  | 14  | 14  | 19  | 25  | 19  | 19  | 19  | 19 |
| Sexto    | 5                              | 11  | 5   | 5   | 11  | 11  | 0   | 0   | 11  | 5   | 11  | 5   | 5   | 11 |
| Séptimo  | 30                             | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 0  |
| Octavo   | 30                             | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30  | 30 |
| Total    | 162                            | 162 | 150 | 150 | 162 | 174 | 122 | 122 | 174 | 180 | 162 | 150 | 120 | 72 |

Los datos de la Tabla 50 correspondientes a la competencia CT06 (Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo) han sido representados gráficamente en la Figura 7; de este modo es muy sencillo percibir la evolución del esfuerzo formativo a lo largo de los ocho semestres.

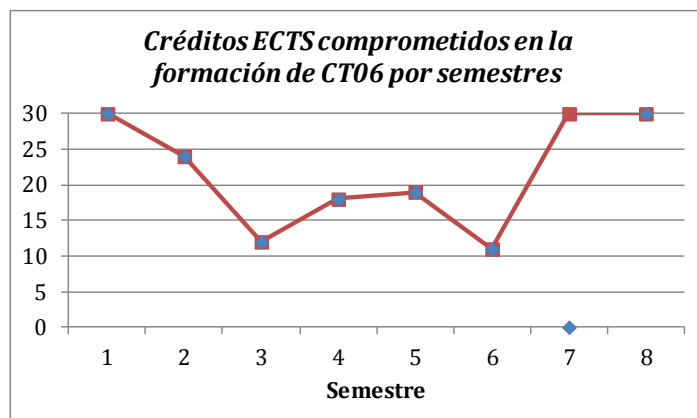


Figura 7. GMEP – Evolución de los créditos ECTS que se comprometen a formar en TE

Téngase en cuenta que en la Figura 7 están reflejados dos hechos. Uno es que la titulación está organizada de modo que cada semestre tiene asignados treinta créditos ECTS y, por tanto, ese es el valor máximo mostrado en el eje vertical. El segundo es que en el séptimo semestre, al estar dedicado a la especialización en alguna de las menciones, se ha optado por marcar en la gráfica la consecuente

variabilidad, o bien el montante integro de créditos ECTS del semestre o ninguno, para así señalar si la mención elegida ha adquirido el compromiso de formar, o no, en TE. Se advierte también que la competencia transversal CT06 (Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo) se desarrolla a lo largo de todo el período formativo. En consecuencia, ha de esperarse que las asignaturas ubicadas en los diferentes módulos ofrezcan formación y oportunidad para el desarrollo de las competencias transversales. Ahora bien, la forma de U de la poligonal indica que el mayor esfuerzo formativo se realiza en el primer semestre, decayendo en los siguientes y remontando en los últimos.

#### **6.2.2. Análisis de la incorporación de la competencia de Trabajo en Equipo en el Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza**

Este apartado está dedicado a analizar conjuntamente las dos competencias generales, la transversal y la específica del GMEP, previamente identificadas por describir habilidades propias del TE. Son las siguientes:

- CT06. Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo.
- CG02. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza - aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. Considerar la evaluación no solamente en su función acreditativa, sino en su función pedagógica como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- CG10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre sus futuros alumnos. Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo mediante la reflexión, la autoevaluación y la investigación sobre la propia práctica.
- CE13. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.

En la Tabla 51 se han incluido los datos de los créditos ECTS involucrados en el desarrollo de cada una de esas cuatro competencias antes listadas, a lo largo de los ocho semestres de los estudios de GMEP.

Tabla 51. GMEP – Evolución semestral de los créditos ECTS, del Plan de Estudios, involucrados en el desarrollo de competencias relacionadas con el Trabajo en Equipo

| Semestre     | Competencias relacionadas con el TE |            |            |           |
|--------------|-------------------------------------|------------|------------|-----------|
|              | CT 06                               | CG 02      | CG 10      | CE 13     |
| Primero      | 30                                  | 18         | 24         | 18        |
| Segundo      | 24                                  | 6          | 18         | 6         |
| Tercero      | 12                                  | 6          | 12         | 0         |
| Cuarto       | 18                                  | 12         | 18         | 12        |
| Quinto       | 19                                  | 19         | 19         | 6         |
| Sexto        | 11                                  | 11         | 11         | 6         |
| Séptimo      | Véase la tabla 13                   |            |            |           |
| Octavo       | 30                                  | 30         | 30         | 10        |
| <b>Total</b> | <b>144</b>                          | <b>102</b> | <b>132</b> | <b>58</b> |

El gráfico de la Figura 8, que representa los datos de la Tabla 51, revela que, de forma general, se realiza un gran esfuerzo inicial (semestre 1) para la formación de esas cuatro competencias, que decae durante los cuatrimestres intermedios, para volver a recuperarse en el último.

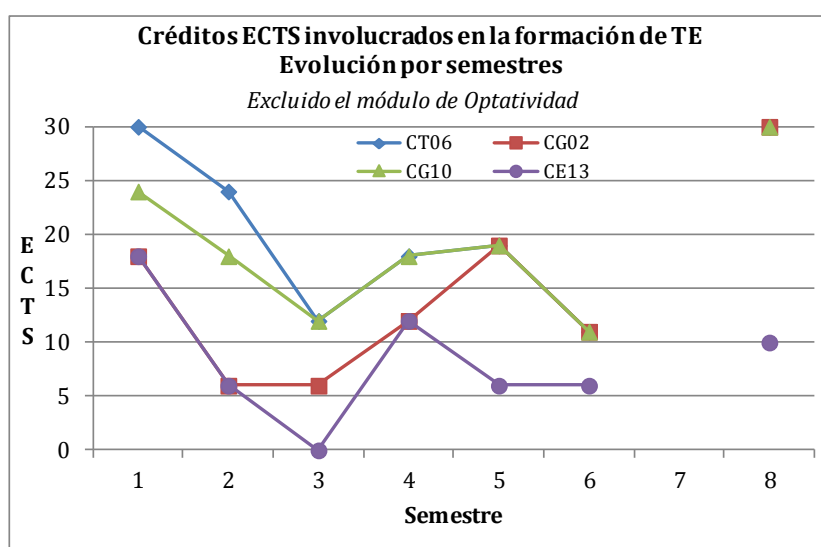
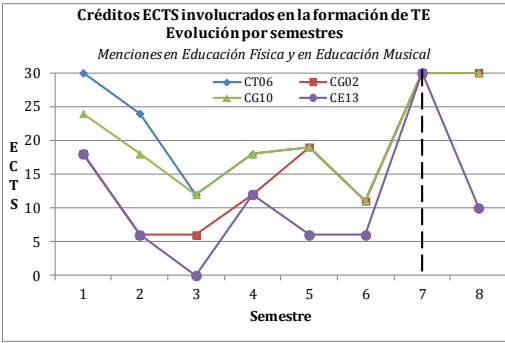
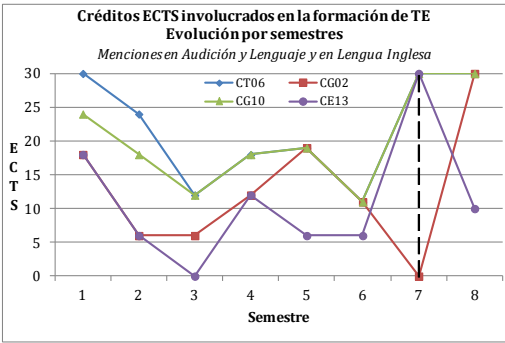
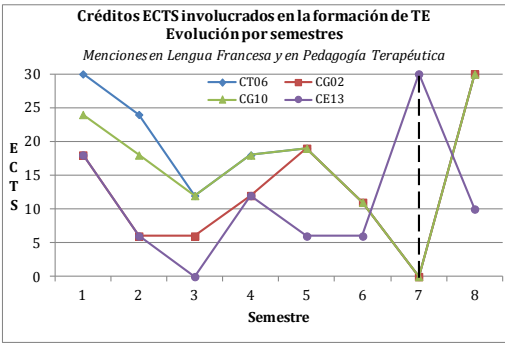


Figura 8. GMEP – Evolución semestral de los créditos ECTS, del Plan de Estudios, involucrados en el desarrollo de las cuatro competencias relacionadas con el Trabajo en Equipo

Los datos del encargo formativo de las cuatro competencias relacionadas con el TE durante el séptimo semestre, dedicado a la impartición de las asignaturas optativas,

aparecen en la Tabla 52. Se han reunido en bloques de dos menciones atendiendo a la coincidencia en las competencias cuyo desarrollo tienen encomendadas. Así, por ejemplo, tanto la mención en Educación Física como en Educación Musical están comprometidas en la formación en las cuatro competencias objeto de análisis.

Tabla 52. GMEP – Formación en Trabajo en Equipo en el módulo de optatividad del séptimo semestre y evolución de la formación de TE por menciones

| Menciones           | CT0 | CG0 | CG1 | CE1 | Gráficos   |
|---------------------|-----|-----|-----|-----|--|
|                     | 6   | 2   | 0   | 3   |  |
| <hr/>               |     |     |     |     |  |
| Educación Física    | 30  | 30  | 30  | 30  |   |
| Educación Musical   | 30  | 30  | 30  | 30  |  |
| <hr/>               |     |     |     |     |  |
| Audición y Lenguaje | 30  |     | 30  | 30  |  |
| Lengua Inglesa      | 30  |     | 30  | 30  |  |
| <hr/>               |     |     |     |     |  |
| Lengua Francesa     | 30  |     |     | 30  |  |
| Pedagogía           | 30  |     |     | 30  |  |
| Terapéutica         |     |     |     |     |  |

30

30

30

30

30

30



### 6.2.3. Análisis del tratamiento de la competencia de Trabajo en Equipo en las guías docentes de las asignaturas del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza

Las asignaturas del GMEP se clasifican en función de su carácter de formación básica, obligatoria, optativa, de prácticas externas o de trabajo fin de grado. La distribución de créditos de la titulación para cada uno de esos tipos de asignaturas se muestra en la Tabla 53.

Tabla 53. GMEP – Cuadro de distribución de materias por créditos

| Tipo de materia      | Créditos   |
|----------------------|------------|
| Formación básica     | 60         |
| Obligatorias         | 100        |
| Optativas            | 30         |
| Prácticas externas   | 40         |
| Trabajo fin de grado | 10         |
| <b>Total</b>         | <b>240</b> |

La titulación de GMEP impartida en la UZ, en la sede de Zaragoza, tiene seis posibles itinerarios. Los tres primeros cursos de esta titulación son comunes y en cuarto curso se accede a una de las seis menciones, aunque no sea obligatorio realizar una de ellas. Las menciones posibles son: Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Educación Física, Lengua Inglesa, Educación Musical y Lengua Francesa.

El total de asignaturas ofertadas en la actualidad es de sesenta y nueve: once en primer curso, once en segundo curso, ocho en tercero y treinta y nueve en cuarto curso.

Tabla 54. GMEP – Distribución del nº asignaturas por cursos

| Curso GMEP   | Nº Asignaturas |
|--------------|----------------|
| 1            | 11             |
| 2            | 11             |
| 3            | 8              |
| 4            | 39             |
| <b>Total</b> | <b>69</b>      |

Las guías docentes de las asignaturas, que son públicas a través de web, están estructuradas en cinco apartados: Información básica, Inicio, Contexto y Competencia, Evaluación, y Actividades y Recursos (véase la Figura 9).

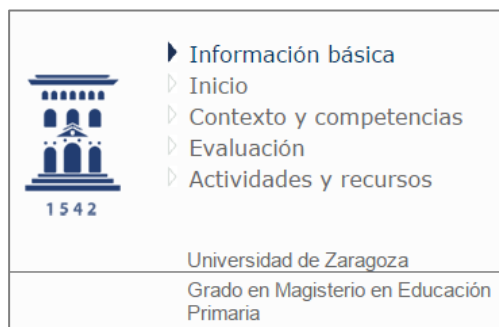


Figura 9. Estructura de las guías docentes.  
Fuente: Imagen procedente de la web de las titulaciones de la UZ

A continuación se exponen los resultados del análisis realizado respecto al grado de introducción del TE a partir de los resultados de aprendizaje, de las actividades de aprendizaje y metodologías de trabajo, y del sistema de evaluación publicados en las guías docentes de cada una de las asignaturas de la titulación. La información de esas guías ha sido recogida en una tabla Excel con los siguientes datos básicos: código de asignatura, titulación, departamento, mención, curso, semestre, tipo de asignatura y créditos asignados.

#### **6.2.3.1. Análisis del TE en los resultados de aprendizaje de las asignaturas.** **Contexto y competencias de las guías docentes del GMEP**

En este apartado, con el fin de conocer el tratamiento de la CTE en el GMEP, se exponen los resultados de la revisión realizada en las guías docentes de las asignaturas del GMEP en cuanto a la presencia de las competencias CG02, CG10, CT06 y CE13, que son las que hacen mención al TE en la memoria de verificación de la titulación en sus resultados de aprendizaje. A continuación se revisan cada una de ellas siguiendo ese orden.

Comenzando por las dos competencias generales, CG02 y CG10, en el apartado Contexto y Competencias de las guías docentes de las 69 asignaturas que pueden cursarse en el GMEP, únicamente en dos de ellas (un 2,9% del total) está incluida la CG02 –Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro– y en otras dos (un 2,9% del total) se incluye la CG10 –Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre sus futuros alumnos–. Concretamente, la asignatura de código 26600 anota como objetivo el desarrollo tanto de la competencia CG02 como de la CG10, la de código 26605 recoge la CG02 y la 26617 cita la CG10. Las dos primeras asignaturas son básicas y la última obligatoria.

Tabla 55. GMEP – Número de asignaturas que contribuyen al desarrollo de las CG02 y CG10

| CG                   | Nº de Asignaturas | Suma de ECTS |
|----------------------|-------------------|--------------|
| Incluyen CG02        | 2                 | 12           |
| Incluyen CG10        | 2                 | 12           |
| <b>Total general</b> | <b>4</b>          | <b>24</b>    |

El total de créditos de las asignaturas a las que compete el desarrollo y formación de los aspectos de TE mencionados en las competencias generales CG02 y CG10 es de 12 para cada una. Corresponden, como se ha dicho, a dos asignaturas básicas y una obligatoria, y supone un 5% del total de créditos que debe cursar un estudiante a lo largo de la titulación.

Revisando las competencias transversales del apartado de Contexto y Competencias de las guías docentes, únicamente en dieciséis de las 69 asignaturas del GMEP, (el 23,19% del total) se incluye la CT06 –Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo–. Esto se traduce en que un total de 104 créditos están implicados en el desarrollo y formación de la competencia CT06; 42 de ellos pertenecen a asignaturas básicas u obligatorias y el resto, 62 créditos, corresponden a asignaturas optativas o de prácticas externas (véase el desglose de la Tabla 57).

Por tanto, únicamente 42 créditos del total de 240 que cursa un estudiante aseguran el desarrollo de la CT06, es decir, el 17,50%.

Tabla 56. GMEP – Número de asignaturas que incluyen la CT06 en el apartado Competencias de las guías docentes

| CT06                 | Nº de Asignaturas | Suma de ECTS |
|----------------------|-------------------|--------------|
| Incluyen CT06        | 16                | 104          |
| No incluyen CT06     | 53                | 358          |
| <b>Total general</b> | <b>69</b>         | <b>462</b>   |

Tabla 57. GMEP – Reparto de créditos según el tipo de asignatura encargada de la CT06

| Tipo Asignatura      | Nº de Asignaturas | Suma de ECTS |
|----------------------|-------------------|--------------|
| Básica               | 4                 | 24           |
| Obligatoria          | 3                 | 18           |
| Optativa             | 7                 | 42           |
| Prácticas Externas   | 2                 | 20           |
| Trabajo Fin Grado    | 0                 | 0            |
| <b>Total general</b> | <b>16</b>         | <b>104</b>   |

Por último, se revisan las Competencias Específicas de las distintas asignaturas y se ha observado que únicamente cinco asignaturas, un 7,24%, señalan la CE13 para “Promover el Trabajo Cooperativo y el Trabajo y esfuerzo individuales” como competencia objetivo durante el desarrollo de la materia como se muestra en la Tabla 58. Suman un total de 34 créditos, de los cuales 24 corresponden a las asignaturas 26601, 26602, 26604 y 26605 de tipo básico y los otros 10 a la asignatura 26685, que es de prácticas externas.

Tabla 58. GMEP – Número de asignaturas comprometidas en el desarrollo de la CE13

| Asignaturas          | Nº de Asignaturas | Suma de ECTS |
|----------------------|-------------------|--------------|
| Incluyen CE13        | 5                 | 34           |
| No incluyen CE13     | 64                | 428          |
| <b>Total general</b> | <b>69</b>         | <b>462</b>   |

Merece también ser mencionado que, en este apartado de Contexto y Competencias de las guías docentes no siempre aparecen sólo las competencias como tal. En algunos casos se utilizan expresiones generales, en otros se incluyen

los objetivos de la asignatura y hasta se han dado casos en los que las competencias no coinciden con las de la memoria de verificación de la titulación, hecho que ha incrementado el esfuerzo de revisión de las guías.

Así que, de una forma más general, si se contabiliza el número de asignaturas que mencionan el TE, el trabajo colaborativo o los grupos de trabajo en el apartado de Contexto y Competencias de las guías docentes, se concluye que veinticinco de las sesenta y nueve son las que mencionan, de una u otra manera, el TE (el 36,23%).

Algunos ejemplos de las diversas formas en que se ha encontrado alusiones al TE, fuera de las cuatro competencias estudiadas, son:

- En algunas asignaturas, como la codificada con 26607, se menciona como competencia específica: “Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana” (p.4).
- En otras asignaturas, aunque no aparece la mención al TE como una competencia, sí se concreta que el desarrollo de algunas de sus competencias se realizará en equipo. Sirva como ejemplo la asignatura 26624, en la que se indica: “CE59 Elaborar una propuesta formativa coherente en el área de educación física... Trabajo académico en grupo” (p.2). Esto sucede en otras asignaturas como la 26655, 26656, 26657 y 26658, todas ellas adscritas al Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Finalmente, se han reunido los datos anteriores sobre la aparición de alguna de las cuatro competencias relacionadas con el TE y se muestra la información desglosada por semestres y por tipos de asignatura.

En primer lugar, los datos del número de asignaturas de la Tabla 59 o del número de créditos de la Figura 10, permiten realizar un seguimiento de la aparición de las competencias relacionadas con el TE a lo largo de los ocho semestres en los que se estructura la oferta formativa. Se comprueba la escasa presencia declarada en las

guías docentes de las distintas competencias en las asignaturas de la titulación, siendo mayor en el primero y en el séptimo semestre, lo que coincide con el inicio de la etapa universitaria del estudiante y con el periodo de especialización en las menciones ofertadas de la titulación.

Tabla 59. GMEP – Evolución por semestres del número de asignaturas que incluyen alguna de las competencias del título relacionadas con el TE

| Semestres del GMEP   | Cuenta de CG02 | Cuenta de CG10 | Cuenta de CT06 | Cuenta de CE13 | Total     |
|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------|
| 1                    | 1              | 1              | 3              | 2              | 7         |
| 2                    | 1              |                | 1              | 2              | 4         |
| 3                    |                |                | 1              |                | 1         |
| 4                    |                | 1              | 2              |                | 3         |
| 5                    |                |                |                |                | 0         |
| 6                    |                |                |                |                | 0         |
| 7                    |                |                | 7              |                | 7         |
| 8                    |                |                | 2              | 1              | 3         |
| <b>Total general</b> | <b>2</b>       | <b>2</b>       | <b>16</b>      | <b>5</b>       | <b>25</b> |

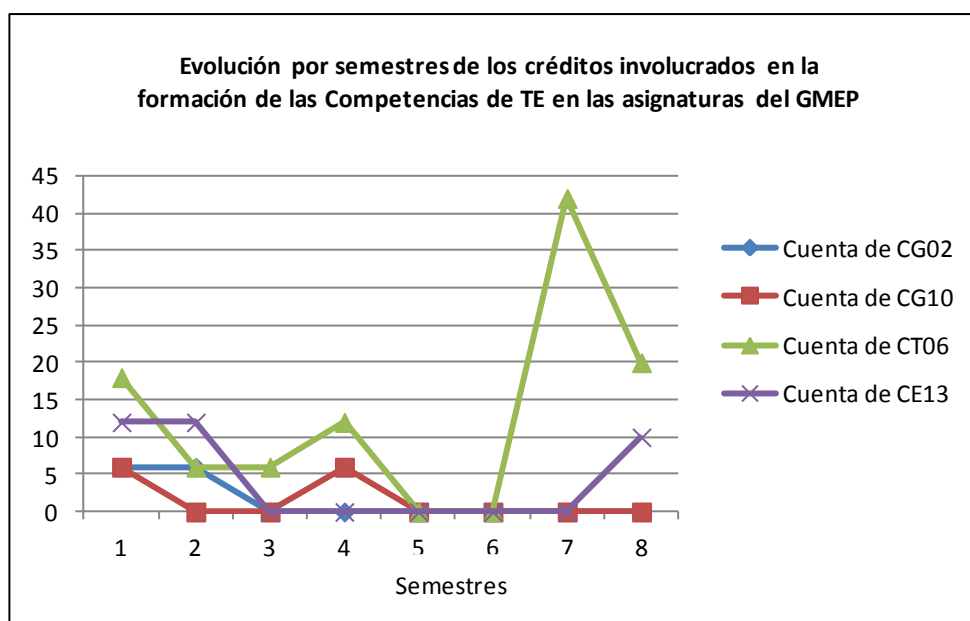


Figura 10. GMEP – Evolución por semestres del número de asignaturas que incluyen alguna de las competencias del título relacionadas con el TE

En cuanto al desglose por tipos de asignaturas, la Tabla 60 y la Figura 11 reúnen los datos correspondientes.

Tabla 60. GMEP – Número de asignaturas, según su carácter, que incluyen las competencias del título relacionadas con el TE

| Tipo de Asignatura   | Cuenta de CG02 | Cuenta de CG10 | Cuenta de CT06 | Cuenta de CE13 | Total     |
|----------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------|
| Básica               | 2              | 1              | 4              | 4              | 11        |
| Obligatoria          |                | 1              | 3              |                | 4         |
| Optativa             |                |                | 7              |                | 7         |
| Prácticas Externas   |                |                | 2              | 1              | 3         |
| Trabajo Fin Grado    |                |                |                |                |           |
| <b>Total general</b> | <b>2</b>       | <b>2</b>       | <b>16</b>      | <b>5</b>       | <b>25</b> |

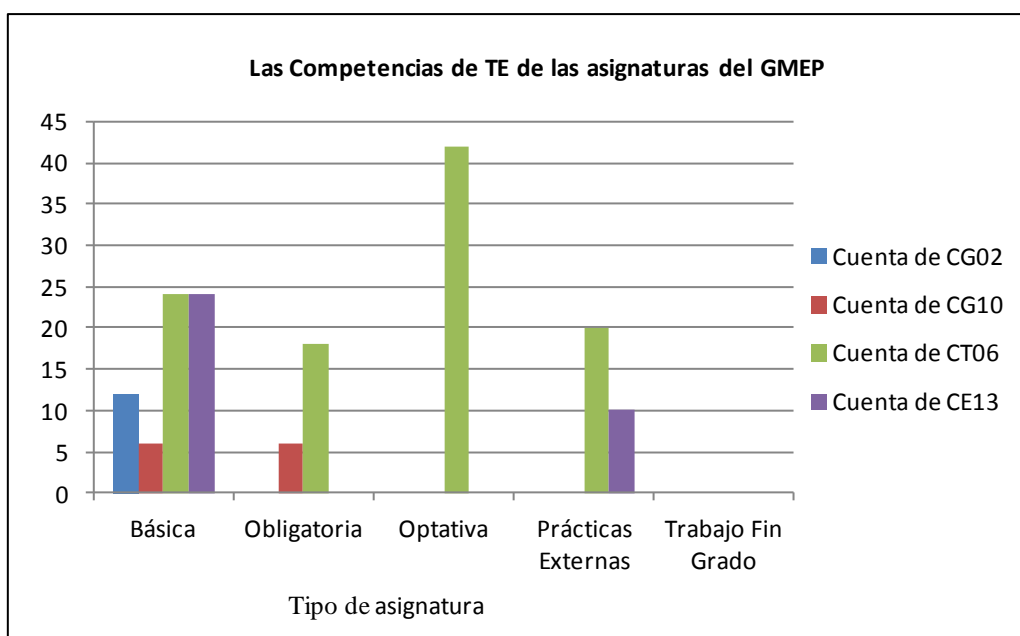


Figura 11. GMEP – Número de créditos involucrados en la formación de las competencias del título relacionadas con el TE

#### **6.2.3.2. Análisis del Trabajo en Equipo como metodología en el apartado de Actividades y Recursos de las Guías Docentes del Grado en Magisterio en Educación Primaria**

La revisión del apartado de Metodología, Actividades y Recursos muestra que en treinta y seis de las sesenta y nueve asignaturas (un 52,17%) se menciona el TE como herramienta metodológica.

Tabla 61. GMEP – Recuento de asignaturas que mencionan el Trabajo en Equipo en el apartado de Actividades y Recursos de las guías docentes

| <b>TE en las Actividades y Recursos</b> | <b>Nº de Asignaturas</b> | <b>Suma de ECTS</b> |
|---|--------------------------|---------------------|
| Se menciona el TE                       | 36                       | 220                 |
| No se menciona el TE                    | 33                       | 242                 |
| <b>Total general</b>                    | <b>69</b>                | <b>462</b>          |

Dentro de las metodologías de trabajo, las guías didácticas incluyen la realización de tareas en grupo, trabajos tutelados o tareas en pequeño grupo. Por ejemplo, dentro del proceso de aprendizaje de algunas asignaturas, como la 26618, se menciona: “los estudiantes realizarán tareas individuales y grupales” (p.5), o dentro de las actividades presenciales se indica: “realización de actividades académicas dirigidas en presencia del profesor en grupos reducidos” (p. 6), o dentro de las actividades no presenciales se señala: “realización en grupo de actividades académicas dirigidas” (p. 6).

#### ***6.2.3.3. Análisis del Trabajo en Equipo en el apartado de Evaluación de las Guías Docentes del Grado en Magisterio en Educación Primaria***

Dentro del apartado de Evaluación de las guías docentes, donde se detallan tanto las actividades de evaluación como las herramientas para la realización de la misma, son treinta y cuatro asignaturas (49,27% del total) las que mencionan la evaluación de los trabajos en equipo o la utilización del mismo como herramienta de evaluación, el desglose se muestra en la Tabla 62.

Tabla 62. GMEP – Recuento de las asignaturas que mencionan el trabajo en equipo en el apartado de Evaluación de las guías docentes

| <b>TE en la Evaluación</b> | <b>Nº de Asignaturas</b> | <b>Suma de ECTS</b> |
|----------------------------|--------------------------|---------------------|
| Se menciona el TE          | 34                       | 208                 |
| No se menciona el TE       | 35                       | 254                 |
| <b>Total general</b>       | <b>69</b>                | <b>462</b>          |

La mención del TE, del Trabajo Cooperativo o de la realización de Trabajos en Grupo aparece de diferentes formas; aunque, como se verá a continuación, dentro de los



criterios de evaluación no se valora el trabajo individual de cada componente del equipo o se asigna al desarrollo de trabajos y proyectos un peso dentro de la calificación final sin concretar su realización en grupo. Algunos ejemplos que muestran la utilización de la metodología cooperativa son:

- En la asignatura 26682, dentro de las actividades prácticas de evaluación se dice: “los informes del trabajo con casos, supuestos, etc. realizados en grupo pequeño” (p. 5 de su guía didáctica).
- En la asignatura 26638 se menciona dentro de las herramientas de evaluación: “El portafolio de evaluación recogerá los productos que, en cada grupo, a la vista de las actividades específicas previstas por cada profesor, se establezcan” (p.4 de su guía didáctica).

Para analizar con detalle las herramientas de evaluación utilizadas, se ha codificado la puntuación o el porcentaje que las distintas guías docentes otorgan a cada una de estas herramientas dentro de la calificación final de la asignatura, como se muestra en la Tabla 63:

Tabla 63. GMEP – Muestra de la base de datos para analizar la evaluación de las asignaturas

| Código  | 26600 | 26601 | 26603 | 26604 | 26607 | 26602 | 26605 | 26606 | 26608 | 26610 | ... |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|
| 1. Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos, etc.)                                | 50%   | 50%   | 50%   | 50%   | 70%   | 50%   | 50%   | 50%   | 60%   | 100%  |     |
| 2. Pruebas de respuesta corta.  |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |     |
| 3. Pruebas de respuesta larga, de desarrollo.   |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |     |
| 4. Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...).   | 40%   |       |       |       |       |       | 15%   |       | 10%   |       |     |
| 5. Trabajos y proyectos.  |       |       | 50%   |       | 30%   |       | 20%   | 40%   |       |       |     |
| 6. Informes/memorias de prácticas.  |       |       |       |       |       |       |       |       | 30%   |       |     |
| 7. Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.   |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |     |
| 8. Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo).  | 10%   |       |       | 10%   |       |       |       | 10%   |       |       |     |
| 9. Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción,...). |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |     |
| 10. Técnicas de observación (registros, listas de control,...).   |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |     |
| 11. Portafolio.   |       | 50%   |       | 40%   |       | 50%   | 15%   |       |       |       |     |
| 12. Otros (señalar):  |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |     |

En la Tabla 64 se muestra la información elaborada a partir de los datos recogidos tras la revisión. Se observa que las herramientas de evaluación utilizadas en la mayoría de las asignaturas de GMEP son, en este orden, las pruebas objetivas (84,06%) y los trabajos y proyectos (78,26%). En un segundo lugar, a mayor distancia, están los informes y memorias de prácticas, el portafolio, las pruebas orales, los sistemas de autoevaluación y las técnicas de observación. Dada la información de la guías no se ha concretado si las pruebas objetivas son de respuesta corta o larga. Otras de las herramientas que no se utilizan son las pruebas de ejecución de tareas reales o simuladas y las escalas de actitudes, aunque ambas se pueden intuir dentro de otras de las herramientas de evaluación.

Tabla 64. GMEP – Herramientas de evaluación de las asignaturas y peso medio en la calificación final

| Herramientas de evaluación  | Nº<br>Asignaturas | Porcentaje<br>de<br>asignaturas | Promedio en la<br>calificación final |
|---|-------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos, etc.)                                | 58                | 84,06                           | 56,57                                |
| 2. Pruebas de respuesta corta.  | 0                 | 0,00                            | 0,00                                 |
| 3. Pruebas de respuesta larga, de desarrollo.   | 0                 | 0,00                            | 0,00                                 |
| 4. Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...).   | 11                | 15,94                           | 31,36                                |
| 5. Trabajos y proyectos.  | 54                | 78,26                           | 43,14                                |
| 6. Informes/memorias de prácticas.  | 17                | 24,64                           | 33,25                                |
| 7. Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas.   | 0                 | 0,00                            | 0,00                                 |
| 8. Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo).  | 5                 | 7,25                            | 10,00                                |
| 9. Escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores, habilidades sociales y directivas, conductas de interacción,...). | 0                 | 0,00                            | 0,00                                 |
| 10. Técnicas de observación (registros, listas de control,...).   | 9                 | 13,04                           | 10,00                                |
| 11. Portafolio.   | 11                | 15,94                           | 25,59                                |
| 12. Otros (señalar):  | 0                 | 0,00                            | 0,00                                 |

La prueba escrita final, como se ha indicado, es utilizada por el 84,06% de las asignaturas. Su peso en la calificación final oscila entre el 30% y el 100%, aunque este dato no está indicado en todas las guías didácticas de las asignaturas, y en promedio es el 56,57%. En la Tabla 64 están indicados estos datos y los

correspondientes a las demás herramientas de evaluación, sobre los que podemos observar lo siguiente:

- Once asignaturas aseguran realizar una prueba oral como herramienta de evaluación de la materia, en su mayoría asignaturas de idiomas. Se trata del 15,94% de las materias del GMEP y el porcentaje medio de estas pruebas es el 31,36% en la calificación final.
- Cincuenta y cuatro, de las sesenta y nueve asignaturas, aseguran destinar parte de su calificación dentro de un proceso de evaluación continua a la realización de trabajos y proyectos y a la presentación de informes que justifiquen la práctica realizada; se trata del 78,26% de las materias. El peso promedio de esta calificación en la nota final es del 43,14%, teniendo en cuenta que este valor se ha calculado a partir de las asignaturas que incluyen este dato en su guía didáctica.
- Diecisiete asignaturas destinan parte de la nota final a la evaluación del desempeño del estudiante en la realización de prácticas; se trata de asignaturas con prácticas externas en las que el informe de los profesores tutores de los centros tiene una calificación media del 33,25%.
- Cinco asignaturas incluyen la autoevaluación como método de evaluación con un peso medio del 10% en la calificación final de la asignatura.
- Nueve son las asignaturas que califican con un porcentaje medio del 10% las técnicas de observación (registros, listas de control,...), por lo que valoran la asistencia a clase del alumnado y la participación en seminarios o sesiones de control de los trabajos realizados o de las prácticas.
- Por último, once asignaturas manifiestan utilizar el portafolio como método de evaluación. Mayoritariamente se trata de la presentación escrita del trabajo individual o en grupo realizado por los estudiantes. El peso promedio de esta herramienta en la calificación final es del 25,59%.

Si atendemos a la evaluación particular de los trabajos realizados en grupo por los alumnos, las guías didácticas no concretan en la mayoría de los casos las herramientas que utilizan para llevar a cabo su revisión. Se mencionan algunas técnicas como son la realización de evaluaciones formativas intermedias, la tutorización, las exposiciones orales, la corrección por pares, la realización de debates, las autoevaluaciones, las heteroevaluaciones o el portafolio, pero apenas se especifica su peso en la calificación y tampoco concretan si las valoraciones se realizan de forma individual o grupal (véase la Tabla 65).

Tabla 65. GMEP – Recuento de asignaturas que mencionan herramientas de evaluación del TE

| Herramientas de evaluación del TE | Nº de asignaturas |
|-----------------------------------|-------------------|
| Evaluación formativa intermedia   | 1                 |
| Tutorización                      | 2                 |
| Exposición oral                   | 3                 |
| Corrección por pares              | 2                 |
| Debate                            | 2                 |
| Heteroevaluación                  | 2                 |
| Autoevaluación                    | 5                 |
| Portafolio                        | 6                 |

#### ***6.2.3.4. Otros aspectos del TE en las guías docentes del Grado en Magisterio en Educación Primaria***

En la revisión de las guías docentes en cuanto a la inclusión de otros aspectos del TE, como los componentes de los equipos, su organización, la formación en la CTE y las evidencias utilizadas para el seguimiento del TE, no se ha encontrado información relevante.

Únicamente en una guía didáctica se concreta el número de miembros que van a componer los grupos de trabajo: en la asignatura 26626 se menciona, dentro de la evaluación, la realización de “Trabajos dirigidos en grupos de 3 o 4 alumnos” (p.4 de su guía didáctica). Si bien, en general, este nivel de concreción se deja al profesor de aula.

Lo mismo sucede con el resto de información sobre el TE, que queda abierta para que el profesor la adecúe a las características del contexto y de los estudiantes.

Por último, el número de asignaturas que, de una u otra manera, proporcionan información en algunos de los apartados de sus guías docentes respecto a la realización de TE resulta ser de cuarenta y cuatro, es decir, el 63,76% de todas las asignaturas impartidas en el GMEP.

#### ***6.2.3.5. Análisis del Nivel Competencial de las guías didácticas del Grado en Magisterio en Educación Primaria***

Para la realización del cálculo del nivel competencial de la titulación se utiliza la clasificación de la Tabla 16 expuesta en el capítulo anterior.

Una vez analizadas las guías didácticas podemos asegurar que, de un total de 69 asignaturas que pueden cursarse a lo largo de la titulación, en ninguna de ellas se programan actividades conducentes a formar en las habilidades propias del TE ni se evalúan las acciones conjuntas e individuales de índole; lo que se observa en la clasificación de la Tabla 66:

Tabla 66. GMEP – Asignaturas según el promedio del nivel de formación que asignan a la Competencia de TE

| Nivel de formación   | Nº de asignaturas |
|----------------------|-------------------|
| 0                    | 23                |
| 1                    | 11                |
| 2                    | 29                |
| 3                    | 6                 |
| 4                    | 0                 |
| 5                    | 0                 |
| <b>Total general</b> | <b>69</b>         |

Únicamente 6 asignaturas, el 8,7% del total, se han valorado con una puntuación de 3, es decir, evalúan de forma diferenciada a cada miembro del equipo. Y es que, en función de la información que aparece en las guías didácticas, este apartado no aparece explicitado claramente y, aunque algunas guías incluyen la realización de

pruebas orales o sistemas de autoevaluación como herramientas para la puntuación de la calificación, no detallan si estas pruebas son individuales o si, en el caso de utilizar la autoevaluación como herramienta evaluativa, tienen asignado un porcentaje de la calificación final. Por ello, se ha puntuado con un 3 únicamente las que muestran indicios claros de diferenciar el trabajo individual de cada componente.

Se pasa a calcular el promedio obtenido en cuanto al nivel de formación de la CTE en el GMEP y resulta una media de 1,26, es decir, a lo largo de la titulación se utiliza el TE como técnica formativa y, en el caso en el que se evalúa el producto del TE, se puntúa con la misma calificación a todos los componentes del equipo. La siguiente Tabla 67 muestra las medias del nivel competencial en función del tipo de asignatura e indica que las asignaturas dedicadas a la formación básica son las que en mayor medida puntúan en este apartado, aunque se puede decir que se valora con igual calificación a todos los miembros del equipo. Se sitúan por detrás las asignaturas optativas y, por último, las obligatorias en las que se utiliza el TE como herramienta formativa sin recibir un peso en la calificación final. Por último, el TE no se utiliza en las asignaturas de Prácticas Externas ni en el Trabajo Fin de Grado en las que se valora el desempeño profesional del estudiante.

Tabla 67. GMEP – Promedio del nivel de formación en la Competencia de TE según tipo de asignatura

| Tipo de asignatura   | Nº de asignaturas | Promedio de Nivel formación |
|----------------------|-------------------|-----------------------------|
| Básica               | 11                | 1,91                        |
| Obligatoria          | 17                | 1,12                        |
| Optativa             | 30                | 1,57                        |
| Prácticas Externas   | 10                | 0,00                        |
| Trabajo fin de grado | 1                 | 0,00                        |
| <b>Total general</b> | <b>69</b>         | <b>1,26</b>                 |

En general se puede asegurar que no se especifica que se evalúe de forma diferenciada a los miembros del equipo. Entendemos que en aquellas asignaturas en las que se realiza una autoevaluación del trabajo realizado por el alumno, se valora el aprendizaje obtenido por el alumno de sus trabajos tanto cooperativos

como individuales, pero no se tienen en cuenta su ejecución, por lo que se califica el TE con la misma nota para todos sus miembros.

### **6.3. Análisis de la incorporación de la competencia de Trabajo en Equipo en los estudios del Grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza**

De forma análoga a la realizada en el GMEP, en este capítulo se pasa a identificar las competencias generales, transversales y específicas relacionadas con el TE en el GMEI. En primer lugar, se estudian de forma global, las competencias genéricas, transversales y específicas, y posteriormente, se detalla la relevancia de la CTE, el grado de incorporación de la misma a la titulación y su tratamiento en las guías docentes.

El listado competencial del GMEI (consultado en la Memoria de Verificación y en el RUCT) recoge las noventa y siete competencias que va a adquirir el estudiante durante su período formativo. Están agrupadas en tres categorías: básicas y generales (cinco y trece, respectivamente), transversales (catorce) y específicas (setenta y una), como muestra la Tabla 39.

Dado que las CB de los GMEP y GMEI coinciden y ya se ha realizado su análisis anteriormente, se pasa a revisar las CG del GMEI.

En la Tabla 68 se han incluido las claves y descripciones de las doce competencias generales de los estudios de GMEI de la UZ. Las doce competencias son las establecidas en el apartado 3 de la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre (Normas Maestro en Educación Infantil, 2007), como competencias que los estudiantes del GMEI deben adquirir. Se ha resaltado lo añadido en cada una de ellas por parte de la UZ. En una de estas competencias generales se menciona el trabajo colaborativo o cooperativo, la CG11, que establece la importancia de adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo. Por tanto, el trabajo en

equipos docentes o en equipos de aprendizaje también aparece como una habilidad necesaria para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Tabla 68. GMEI – Competencias generales

| Clave | Descripción  |
|-------|--|
| CG01  | Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de la Educación Infantil.   |
| CG02  | Promover y facilitar los aprendizajes en la primera infancia, desde una perspectiva globalizadora e integradora de las diferentes dimensiones cognitiva, emocional, psicomotora y volitiva   |
| CG03  | Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos.   |
| CG04  | Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella y abordar la resolución pacífica de conflictos. Saber observar sistemáticamente contextos de aprendizaje y convivencia y saber reflexionar sobre ellos. Interpretar las prácticas educativas según los marcos teóricos de referencia, reflexionar sobre los mismos y actuar en consecuencia.  |
| CG05  | Reflexionar en grupo sobre la aceptación de normas y el respeto a los demás. Promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.  |
| CG06  | Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües. Expresarse oralmente y por escrito con corrección y dominar el uso de diferentes técnicas de expresión en las diferentes áreas del saber. |
| CG07  | Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia.   |
| CG08  | Conocer fundamentos de dietética e higiene infantiles. Conocer fundamentos de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos, de aprendizaje y de construcción de la personalidad en la primera infancia.   |
| CG09  | Conocer la organización de las escuelas de educación infantil y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.  |
| CG10  | Comprender la importancia de la labor del maestro para poder actuar como mediador y orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6, y dominar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada estudiante y con el conjunto de las familias.  |
| CG11  | <b>Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo en los estudiantes y docentes. Seleccionar los recursos educativos más adecuados para cada situación.</b>  |
| CG12  | Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.   |

La base de datos generada con la información detallada de las competencias asignadas a cada materia de la titulación ha permitido presentar los datos en la



forma recogida en las Tablas 42 y 69, la primera dedicada a las competencias básicas y la segunda a las generales, según la denominación utilizada en la Memoria de Verificación. Ambas Tablas casi parecen complementarias en el sentido de que, mientras que las CB se trabajan principalmente en el módulo didáctico disciplinar, la formación de las CG se realiza en el resto de módulos.

Tabla 69. GMEI – Competencias generales por módulos y materias

| Materias en las que aparecen las competencias generales                 |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|---|------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Módulo y materia  | Competencias generales |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
|   | 1                      | 2        | 3        | 4        | 5        | 6        | 7        | 8        | 9        | 10       | 11       | 12       |
| <b>Formación General</b>  | <b>7</b>               | <b>8</b> | <b>4</b> | <b>7</b> | <b>7</b> | <b>5</b> | <b>3</b> | <b>5</b> | <b>7</b> | <b>7</b> | <b>6</b> | <b>5</b> |
| A01 Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad    | 1                      | 1        |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |
| A02 Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo             | 1                      | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |
| A03 Sociedad, familia y escuela   | 1                      | 1        |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          | 1        |
| A04 Infancia, salud y alimentación                                      | 1                      | 1        | 1        |          |          |          |          | 1        | 1        |          |          |          |
| A05 Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes | 1                      | 1        | 1        | 1        | 1        |          |          |          | 1        | 1        | 1        |          |
| A06 Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes |                        | 1        | 1        | 1        | 1        |          |          |          | 1        | 1        | 1        |          |
| A07 Observación sistemática y análisis de contextos                     | 1                      | 1        |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          | 1        |
| A08 La escuela de educación infantil                                    | 1                      | 1        |          | 1        | 1        |          |          |          |          | 1        | 1        | 1        |
| A09 Aprendizaje de Lengua Extranjera básica (Alemán, Francés o Inglés)  |                        |          |          |          |          | 1        |          |          |          |          | 1        |          |
| <b>Módulo Didáctico disciplinar</b>                                     | <b>3</b>               | <b>3</b> | <b>3</b> | <b>1</b> | <b>3</b> | <b>1</b> |          |          | <b>3</b> |          | <b>4</b> | <b>3</b> |
| B01 Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza                        | 1                      | 1        | 1        |          | 1        |          |          |          | 1        |          | 1        | 1        |
| B02 Aprendizaje de las Ciencias Sociales                                | 1                      | 1        | 1        |          | 1        |          |          |          | 1        |          | 1        | 1        |
| B03 Aprendizaje de las Matemáticas                                      |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| B04 Aprendizaje de la Lengua Castellana                                 |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| B05 Aprendizaje de la Lengua Castellana y la Literatura infantil        |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| B06 Aprendizaje de Lengua Extranjera (Alemán, Francés o Inglés)         |                        |          |          |          |          | 1        |          |          |          |          | 1        |          |
| B07 Aprendizaje de la Educación Musical                                 |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| B08 Aprendizaje de la Educación Plástica y Visual                       |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| B09 Aprendizaje de la Educación Física                                  | 1                      | 1        | 1        | 1        | 1        |          |          |          | 1        |          | 1        | 1        |
| <b>Módulo Optatividad</b>   | <b>2</b>               | <b>1</b> |          | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>1</b> | <b>1</b> |          | <b>1</b> |
| D01 Mención en Atención a la Diversidad                                 | 1                      | 1        |          | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |          | 1        |
| D02 Mención en Educación Bilingüe (inglés)                              |                        |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |          |
| D03 Religión  | 1                      |          |          |          |          |          |          | 1        |          |          |          |          |
| <b>Módulo Practicum</b>   | <b>2</b>               | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b> |
| C01 Prácticas escolares   | 1                      | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |
| C02 Trabajo fin de grado  | 1                      | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        | 1        |

Las 14 competencias transversales de los estudios del GMEI se pueden leer en la Tabla 70.

Tabla 70. GMEI – Competencias transversales

| Clave | Descripción   | Las 10 Competencias de Perrenoud, 2004                      |
|-------|---|---|
| CT01  | Integrar las competencias de las diferentes materias, para orientar el Trabajo de Fin de Grado y poder aplicar los conocimientos a la práctica profesional. |   |
| CT02  | Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y transcendente, diseñando, planificando, organizando y animando situaciones de aprendizaje.         | Organizar y animar situaciones de aprendizaje               |
| CT03  | Gestionar y autoregular la progresión de los aprendizajes adaptándose a nuevas situaciones e interrelacionando saberes para elaborar otros nuevos.          | Gestionar la progresión de los aprendizajes                 |
| CT04  | Atender a la singularidad de los diferentes contextos profesionales.  | Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación |
| CT05  | Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.   | Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo     |
| CT06  | <b>Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo.</b>  | <b>Trabajar en equipo</b>                                   |
| CT07  | Participar en la gestión institucional y la relación con su entorno social.   | Participar en la gestión de la escuela                      |
| CT08  | Informar e implicar a la sociedad en los fines de la institución.   | Informar e implicar a los padres y madres                   |
| CT09  | Utilizar y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para aprender, comunicarse y compartir conocimientos en diferentes contextos. | Utilizar las nuevas tecnologías                             |
| CT10  | Desarrollar la capacidad de comunicar, para enseñar en la propia lengua, y en otra u otras lenguas europeas.  |   |
| CT11  | Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.  | Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión   |
| CT12  | Organizar la propia formación continua y motivar la mejora de la calidad.   | Organizar la propia formación continua                      |
| CT13  | Investigar sobre la propia práctica, introduciendo propuestas de innovación encaminadas a la mejora y generando ideas nuevas.                               |   |
| CT14  | Buscar, gestionar, procesar, analizar y comunicar la información de manera eficaz, crítica y creativa.  |   |

En la Memoria de Verificación del título se informa que, al igual que sucede en los estudios del GMEP, estas competencias transversales se han extraído

principalmente de la ORDEN ECI/3854/2007 (BOE de 29 de diciembre de 2007) y del libro del Perrenoud (2004).

Una de esas familias de competencias tratadas por Perrenoud es la que aparece en GMEP codificada con la clave CT06 “Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo”. El enunciado de esta competencia coincide con la tercera área competencial del mapa de competencias genéricas común a toda la UNED. En consecuencia, se podría admitir que la competencia CT06 apunta, al igual que en la UNED, el propósito de desarrollar las habilidades para coordinarse con el trabajo de otro, negociar de forma eficaz, mediar y resolver conflictos, coordinar grupos de trabajo e, incluso, liderar equipos.

Tras la revisión de las setenta y seis competencias específicas del título de GMEI, en un principio se señalan 8 competencias, ver Tabla 71, como las relevantes para la formación de la CTE.

Tabla 71. GMEI – Competencias específicas relacionadas con TE

| Clave | Descripción  |
|-------|--|
| CE06  | <b>Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.</b>   |
| CE08  | Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen  |
| CE10  | Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo   |
| CE12  | Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana  |
| CE17  | Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.  |
| CE21  | <b>Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de enseñanza aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6.</b> |
| CE29  | <b>Valorar la importancia del trabajo en equipo</b>  |
| CE30  | Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales   |

Pero finalmente, dado el grado de importancia que otorgan dichas competencias al TE y su mayor consideración en las guías docentes de la titulación, se seleccionan para el estudio únicamente 3 de estas 66 competencias específicas: la CE06, CE21 y CE29. Estas serán las tres CE a tener en cuenta para el análisis del esfuerzo formativo en la CTE que se realiza en los estudios de GMEI de la UZ.

En otras de estas competencias se menciona el TE como herramienta indispensable para la realización del día a día de la función docente de los profesionales de Infantil pero nos centramos en aquellas competencias que promueven el TE como herramienta metodológica en el aula.

Una vez descritas las categorías competenciales del plan de estudios del título y tras delimitar cuáles de ellas están relacionadas con el TE, se puede iniciar un estudio del valor de la competencia CT06 comparada con las transversales que la acompañan. Además, teniendo en cuenta que el desarrollo de las habilidades propias del TE ha de realizarse a lo largo de todo el período formativo, se realiza el análisis de la evolución temporal del encargo recibido por las asignaturas ubicadas en los diferentes módulos, de ofrecer formación y oportunidad para el desarrollo de las competencias transversales, así como el estudio del grado de incorporación de la CTE en las guías didácticas del GMEI.

### **6.3.1. Análisis comparativo de la relevancia de las competencias transversales en el Grado de Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza**

En la Tabla 72 se aprecia lo previsto en la Memoria de Verificación del título de GMEI en cuanto a la distribución del encargo de la formación en las competencias transversales por módulos y materias. En ella se recogen todas las materias de los distintos módulos. Se incluyen también los datos de las menciones puesto que, como se puede observar, no se disponen datos en las memorias de verificación de la mención de Educación Bilingüe.

Tabla 72. GMEI – Distribución de las competencias transversales por materias de los módulos comunes

| Módulo y materia  | Número de materias en las que aparece cada Competencia Transversal |           |           |          |           |           |          |          |           |           |           |           |          |          |
|---|--|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
|   | 1  | 2         | 3         | 4        | 5         | 6         | 7        | 8        | 9         | 10        | 11        | 12        | 13       | 14       |
| <b>Formacion General</b>  | <b>6</b>   | <b>8</b>  | <b>8</b>  | <b>4</b> | <b>7</b>  | <b>6</b>  | <b>6</b> | <b>4</b> | <b>4</b>  | <b>6</b>  | <b>6</b>  | <b>6</b>  | <b>2</b> |          |
| A01 Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad    | 1  | 1         | 1         | 1        | 1         | 1         | 1        | 1        | 1         | 1         | 1         | 1         |          |          |
| A02 Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo             | 1  | 1         | 1         |          | 1         |           |          |          |           |           |           |           | 1        | 1        |
| A03 Sociedad, familia y escuela   | 1  | 1         | 1         | 1        | 1         | 1         | 1        | 1        | 1         | 1         | 1         | 1         |          |          |
| A04 Infancia, salud y alimentación                                      | 1  | 1         | 1         |          | 1         | 1         |          |          |           |           |           |           |          |          |
| A05 Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes |  |           | 1         | 1        | 1         | 1         | 1        |          |           | 1         | 1         | 1         |          |          |
| A06 Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes |  |           | 1         | 1        |           | 1         | 1        |          |           | 1         | 1         | 1         |          |          |
| A07 Observación sistemática y análisis de contextos                     | 1  | 1         | 1         | 1        | 1         | 1         | 1        | 1        | 1         | 1         | 1         | 1         |          |          |
| A08 La escuela de educación infantil                                    | 1  | 1         | 1         |          | 1         |           | 1        | 1        |           |           | 1         |           |          | 1        |
| A09 Aprendizaje de Lengua Extranjera básica (Alemán, Francés o Inglés)  |  |           |           |          | 1         |           |          |          | 1         | 1         |           |           |          |          |
| <b>Módulo Didáctico disciplinar</b>                                     | <b>3</b>   | <b>3</b>  | <b>3</b>  | <b>1</b> | <b>2</b>  | <b>3</b>  |          |          | <b>3</b>  | <b>4</b>  | <b>1</b>  | <b>1</b>  | <b>1</b> | <b>3</b> |
| B01 Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza                        | 1  | 1         | 1         |          |           | 1         |          |          | 1         | 1         |           |           |          | 1        |
| B02 Aprendizaje de las Ciencias Sociales                                | 1  | 1         | 1         |          |           | 1         |          |          | 1         | 1         |           |           |          | 1        |
| B03 Aprendizaje de las Matemáticas                                      |  |           |           |          |           |           |          |          |           |           |           |           |          |          |
| B04 Aprendizaje de la Lengua Castellana                                 |  |           |           |          |           |           |          |          |           |           |           |           |          |          |
| B05 Aprendizaje de la Lengua Castellana y la Literatura infantil        |  |           |           |          |           |           |          |          |           |           |           |           |          |          |
| B06 Aprendizaje de Lengua Extranjera (Alemán, Francés o Inglés)         |  |           |           |          | 1         |           |          |          | 1         | 1         |           |           |          |          |
| B07 Aprendizaje de la Educación Musical                                 |  |           |           |          |           |           |          |          |           |           |           |           |          |          |
| B08 Aprendizaje de la Educación Plástica y Visual                       |  |           |           |          |           |           |          |          |           |           |           |           |          |          |
| B09 Aprendizaje de la Educación Física                                  | 1  | 1         | 1         | 1        | 1         | 1         |          |          |           | 1         | 1         | 1         | 1        | 1        |
| <b>Módulo Optatividad</b>   | <b>1</b>   | <b>1</b>  | <b>1</b>  | <b>1</b> | <b>2</b>  | <b>1</b>  | <b>1</b> | <b>1</b> | <b>1</b>  | <b>2</b>  | <b>1</b>  | <b>1</b>  | <b>1</b> |          |
| D01 Mención en Atención a la Diversidad                                 | 1  | 1         | 1         | 1        | 1         | 1         | 1        | 1        | 1         | 1         | 1         | 1         |          |          |
| D02 Mención en Educación Bilingüe (inglés)                              |  |           |           |          |           |           |          |          |           |           |           |           |          |          |
| D03 Religión  |  |           |           |          | 1         |           |          |          |           | 1         |           |           |          | 1        |
| <b>Módulo Practicum</b>   | <b>2</b>   | <b>2</b>  | <b>2</b>  | <b>2</b> | <b>2</b>  | <b>2</b>  | <b>2</b> | <b>2</b> | <b>2</b>  | <b>2</b>  | <b>2</b>  | <b>2</b>  | <b>2</b> | <b>2</b> |
| C01 Prácticas escolares   | 1  | 1         | 1         | 1        | 1         | 1         | 1        | 1        | 1         | 1         | 1         | 1         | 1        | 1        |
| C02 Trabajo fin de grado  | 1  | 1         | 1         | 1        | 1         | 1         | 1        | 1        | 1         | 1         | 1         | 1         | 1        | 1        |
| <b>Total general</b>  | <b>12</b>  | <b>14</b> | <b>14</b> | <b>8</b> | <b>13</b> | <b>12</b> | <b>9</b> | <b>7</b> | <b>10</b> | <b>14</b> | <b>10</b> | <b>10</b> | <b>6</b> | <b>5</b> |

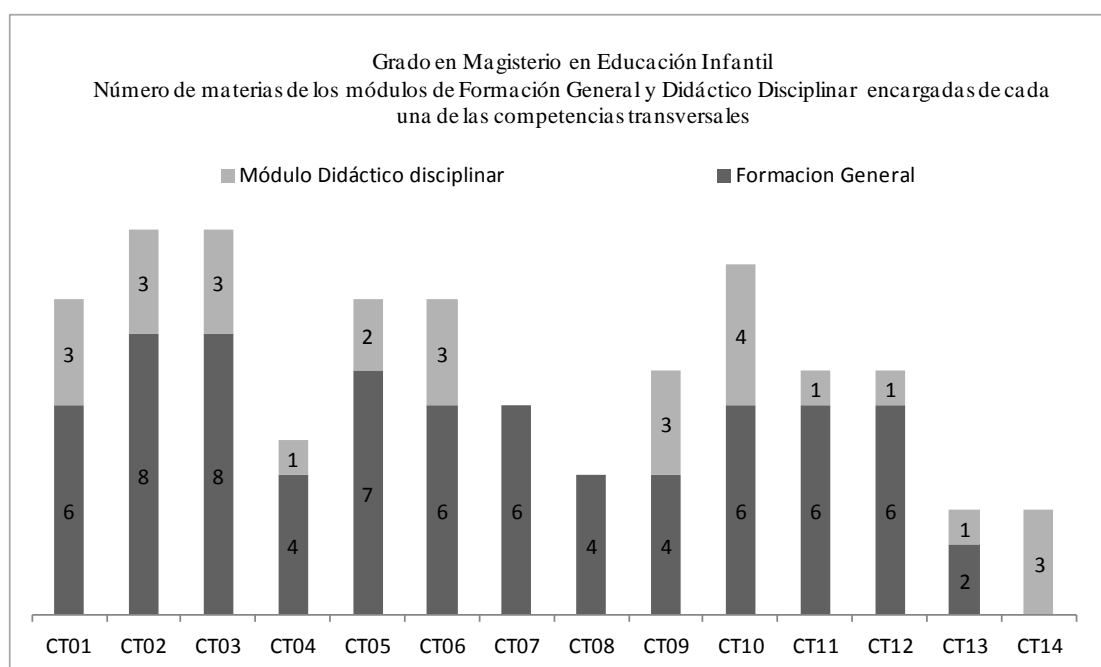


Figura 12. GMEI – Número de materias encargadas de la adquisición de cada competencia transversal en los módulos comunes

La representación gráfica de la Figura 12 resume los datos de la Tabla 72. Ambas presentaciones de los datos permiten observar que:

- Las nueve materias del módulo de Formación General, que en total incluyen dieciséis asignaturas, soportan en gran medida la responsabilidad de formar a los estudiantes en las competencias transversales 1 a 12.
- La matriz de datos en la Tabla 72 es dispersa o rala en la zona del modulo Didáctico y Disciplinar. En efecto, cuatro, como mucho, de las nueve materias, formadas por diez asignaturas, se encargan de la formación en alguna de las competencias transversales.
- Está previsto que tanto las prácticas externas, en cuatro asignaturas, como el trabajo de fin de grado procuren el desarrollo de las capacidades propias de estas catorce competencias.
- La formación en las competencias CT04, CT07, CT08, CT13 y CT14 es encomendada a pocas materias. En concreto, la competencia CT14 no está incorporada en ninguna materia del módulo de Formación General ni al

módulo de optatividad y las competencias CT07 y CT08 no lo están en ninguna materia del módulo Didáctico y Disciplinar.

- La CT06 aparece en seis de las nueve materias que componen el módulo de formación general, un 66,66%, en tres de las nueve que componen el módulo didáctico disciplinar, el 33,33%, en una de las dos menciones, la mención de Atención a la diversidad y en el 100% del módulo prácticum.

Una medida más precisa del valor de las competencias transversales en el perfil del maestro de Educación Infantil es el total de créditos dedicados a su desarrollo respecto al total de créditos de la titulación, el denominado índice de relevancia. Obviamente, las diferentes selecciones de optativas producen distintos valores de ese indicador, por lo que se han calculado los indicadores de las materias comunes para cada competencia y los indicadores para graduados especialistas en las diferentes menciones del título.

Tabla 73. GMEI - Valor del índice de relevancia de cada competencia transversal en los módulos comunes

| Valores del índice de relevancia de cada competencia transversal |                            |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
|--|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Módulos comunes  | Competencias transversales |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |
|  | 1                          | 2           | 3           | 4           | 5           | 6           | 7           | 8           | 9           | 10          | 11          | 12          | 13          | 14          |
| Formacion General  | 0,76                       | 0,94        | 0,94        | 0,48        | 0,82        | <b>0,72</b> | 0,7         | 0,52        | 0,48        | 0,66        | 0,7         | 0,72        | 0,22        | 0           |
| Módulo Didáctico Disciplinar                                     | 0,3                        | 0,3         | 0,3         | 0,1         | 0,2         | <b>0,3</b>  | 0           | 0           | 0,3         | 0,4         | 0,1         | 0,1         | 0,1         | 0,3         |
| Módulo Practicum   | 1                          | 1           | 1           | 1           | 1           | <b>1</b>    | 1           | 1           | 1           | 1           | 1           | 1           | 1           | 1           |
| <b>Total general</b>   | <b>0,69</b>                | <b>0,75</b> | <b>0,75</b> | <b>0,53</b> | <b>0,67</b> | <b>0,67</b> | <b>0,57</b> | <b>0,51</b> | <b>0,59</b> | <b>0,69</b> | <b>0,60</b> | <b>0,61</b> | <b>0,44</b> | <b>0,43</b> |

Se observa en la Tabla 73 que la CT06 ocupa el quinto lugar con un 0,67 de índice de relevancia, es decir que son el 67% de las materias las implicadas en su formación, lo que se aprecia mejor en la Figura 13.

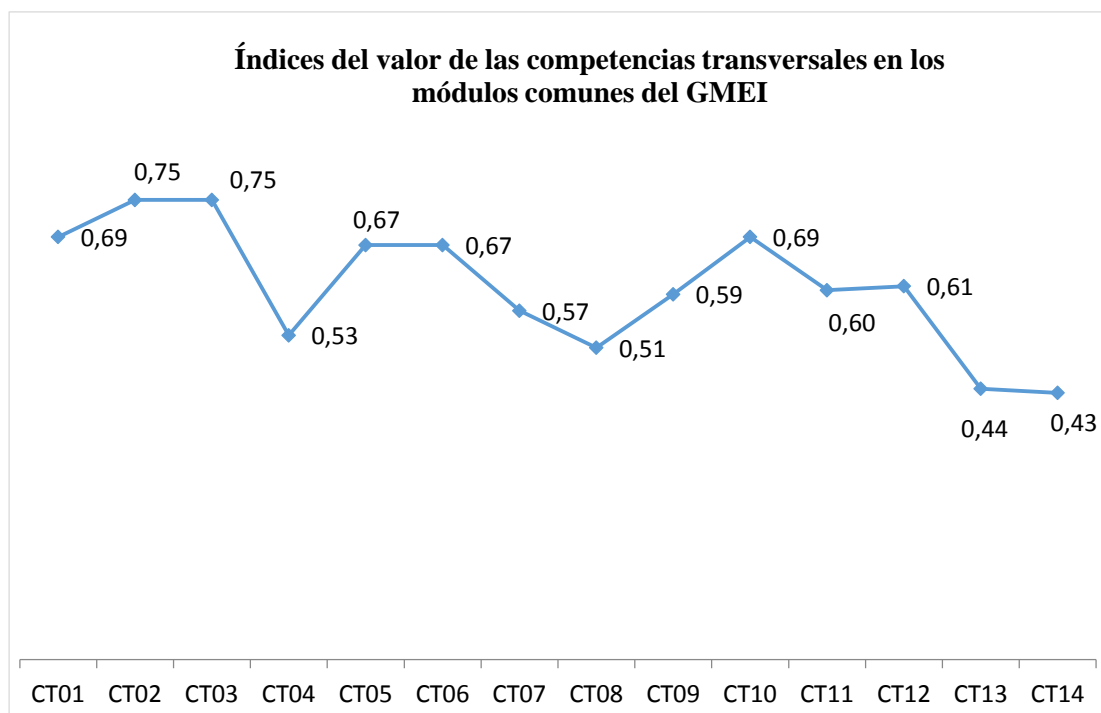


Figura 13. GMEI - Índice de relevancia de cada competencia transversal en los módulos comunes

Esta información nos da una idea del esfuerzo global que está previsto dedicar para la formación en cada una de las competencias; por tanto, es una medida del valor concedido a cada una de esas competencias en la titulación.

Tabla 74. GMEI - Valor del índice de relevancia de las competencias transversales en las menciones

| Valores del índice de relevancia de cada competencia transversal |                            |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|--|----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Módulos comunes  | Competencias transversales |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|  | 1                          | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   |
| D01 Mención en Atención a la Diversidad                          | 0,50                       | 0,50 | 0,50 | 0,50 | 0,50 | 0,50 | 0,50 | 0,50 | 0,50 | 0,50 | 0,50 | 0,50 | 0,00 | 0,00 |
| D02 Mención en Educación Bilingüe (inglés)                       | No disponible              |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
| D03 Religión   |                            |      |      |      | 0,09 |      |      |      |      | 0,09 |      |      | 0,09 |      |

Si observamos la Tabla 74, se observa que no se dispone de información en la Mención de Educación Bilingüe y que en la Mención de Atención a la Diversidad el índice de relevancia es del 0,50 en la mayoría de las CT, es decir, el 50% de las asignaturas de la mención incluyen su formación.



Dentro de los módulos comunes destaca el interés en cuatro competencias: CT01 (capacidad para integrar las competencias de las distintas materias), CT02 (capacidad para planificar situaciones de aprendizaje), CT03 (capacidad para gestionar los aprendizajes) y CT10 (capacidad de comunicación). Por el contrario, se sitúan en la parte baja cuatro competencias: CT04 (atender a la singularidad de los diferentes contextos de aprendizaje), CT08 (informar e implicar a la sociedad), CT13 (investigar e innovar) y CT14 (gestionar la información). Además las competencias CT13 y CT14 tampoco se trabajan en el módulo de optatividad.

Las restantes siete competencias transversales se sitúan en la parte superior del perfil, ligeramente por debajo de las tres que ocupan las posiciones preferentes. Forman dos bloques, según la preeminencia en el perfil:

El grupo formado por:

- CT05: Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
- CT06: Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo.
- CT11: Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- CT12: Organizar la propia formación continua y motivar la mejora de la calidad.

Y el grupo formado por:

- CT07: Participar en la gestión institucional y la relación con su entorno social.
- CT09: Utilizar y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para aprender, comunicarse y compartir conocimientos en diferentes contextos.

Por otro lado, la evolución temporal da una pista del posible nivel de adquisición de la competencia, pues la sostenibilidad a lo largo del tiempo da una impresión de afianzamiento y avance en las habilidades propias de cada competencia desde unos

estadios iniciales hasta niveles más avanzados. Utilizamos en este estudio la mención de Atención a la Diversidad como se muestra en la Tabla 75:

Tabla 75. GMEI - Evolución semestral de los créditos ECTS comprometidos con el desarrollo de las competencias transversales, mención de Atención a la Diversidad

| Semestre             | Competencias Transversales |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |           |           |
|----------------------|----------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|
|                      | 1                          | 2          | 3          | 4          | 5          | 6          | 7          | 8          | 9          | 10         | 11         | 12         | 13        | 14        |
| Primero              | 12                         | 18         | 18         | 18         | 12         | 18         | 18         | 12         | 12         | 18         | 18         | 18         | 0         | 0         |
| Segundo              | 30                         | 30         | 30         | 30         | 36         | 30         | 30         | 30         | 36         | 36         | 30         | 30         | 0         | 0         |
| Tercero              | 12                         | 18         | 18         | 0          | 12         | 12         | 6          | 0          | 0          | 6          | 6          | 12         | 6         | 0         |
| Cuarto               | 18                         | 24         | 24         | 6          | 18         | 18         | 12         | 6          | 18         | 24         | 12         | 18         | 12        | 12        |
| Quinto               | 18                         | 18         | 18         | 6          | 12         | 12         | 12         | 12         | 12         | 12         | 12         | 6          | 12        | 12        |
| Sexto                | 12                         | 12         | 12         | 6          | 12         | 12         | 0          | 0          | 0          | 6          | 6          | 6          | 6         | 6         |
| Séptimo              | 30                         | 30         | 30         | 30         | 36         | 30         | 30         | 30         | 30         | 36         | 30         | 30         | 6         | 0         |
| Octavo               | 18                         | 18         | 18         | 18         | 18         | 18         | 18         | 18         | 18         | 18         | 18         | 18         | 18        | 18        |
| <b>Total general</b> | <b>150</b>                 | <b>168</b> | <b>168</b> | <b>114</b> | <b>156</b> | <b>150</b> | <b>126</b> | <b>108</b> | <b>126</b> | <b>156</b> | <b>132</b> | <b>138</b> | <b>60</b> | <b>48</b> |

Se observa que el esfuerzo para la formación de la CT06 se realiza a lo largo de toda la titulación como muestra la Figura 14, en la que se percibe visualmente el esfuerzo formativo a lo largo de los ocho semestres.

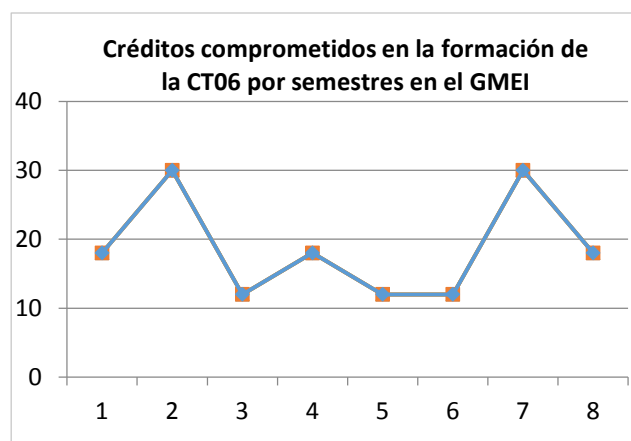


Figura 14. GMEI - Evolución de los créditos ECTS que se comprometen a formar en TE en la Mención de Atención a la Diversidad

Hay que tener en cuenta que, en el caso de haber representado la mención de Educación Bilingüe, en el séptimo semestre, dado que no se dispone de datos, la curva habría bajado a cero.

Se puede leer que la CT06 se desarrolla a lo largo de todo el período formativo. En consecuencia, ha de esperarse que las asignaturas ubicadas en los diferentes

módulos ofrezcan formación y oportunidad para el desarrollo de esta competencia transversal.

### **6.3.2. Análisis de la incorporación de la competencia de Trabajo en Equipo en el Grados en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Zaragoza**

Este apartado está dedicado a analizar únicamente las competencias generales, transversales y específicas del GMEI previamente identificadas por describir habilidades propias del TE. Son las siguientes:

- CG11 - Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo en los estudiantes y docentes. Seleccionar los recursos educativos más adecuados para cada situación.
- CT06 – Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo
- CE06 – Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- CE21 – Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de enseñanza - aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6.
- CE29 – Valorar la importancia del trabajo en equipo.

En la Tabla 76 se han incluido los datos de los créditos ECTS involucrados en el desarrollo de cada una de esas cinco competencias a lo largo de los ocho cuatrimestres de los estudios de GMEI. La Figura 15 que acompaña a la tabla revela que, de forma general, el encargo de la formación de estas competencias se desarrolla de forma irregular a lo largo de toda la titulación. La suma de los créditos asignados en cada curso es superior en el primero y en el último curso, pero también se realiza un gran esfuerzo en el cuarto cuatrimestre y en el quinto.

Tabla 76. GMEI - Evolución semestral de los créditos ECTS del Plan de Estudios involucrados en el desarrollo de competencias relacionadas con el Trabajo en Equipo

| Semestre      | Trabajo en Equipo |      |      |      |      |
|---------------|-------------------|------|------|------|------|
|               | CG11              | CT06 | CE06 | CE21 | CE29 |
| Primero       | 6                 | 18   | 0    | 6    | 0    |
| Segundo       | 24                | 30   | 18   | 0    | 0    |
| Tercero       | 12                | 12   | 0    | 6    | 0    |
| Cuarto        | 64                | 52   | 6    | 6    | 0    |
| Quinto        | 22                | 12   | 0    | 0    | 10   |
| Sexto         | 6                 | 12   | 0    | 0    | 0    |
| Séptimo       | 0                 | 30   | 30   | 0    | 6    |
| Octavo        | 30                | 30   | 10   | 10   | 10   |
| Total general | 164               | 196  | 64   | 28   | 26   |

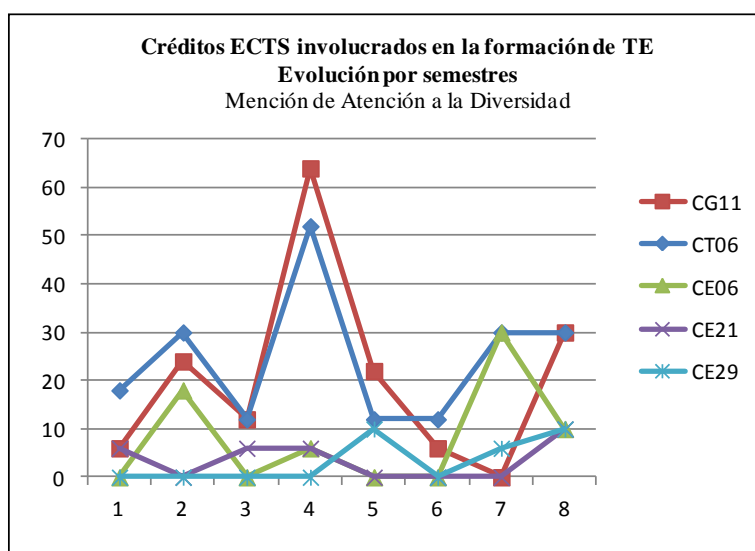


Figura 15. GMEI – Evolución semestral de los créditos ECTS, del Plan de Estudios, involucrados en el desarrollo de las cinco competencias relacionadas con el Trabajo en Equipo

### 6.3.3. Análisis del tratamiento de la competencia de Trabajo en Equipo en las guías docentes de las asignaturas del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza

Las asignaturas del GMEI, al igual que las del GMEP, se clasifican en función de su carácter de formación básica, obligatoria, optativa, de prácticas externas o de trabajo fin de grado. La distribución de créditos de la titulación es la misma en

ambas titulaciones, con un total de 240 créditos a cursar como se observa en la Tabla 77:

Tabla 77. GMEI – Cuadro de distribución de materias por créditos

| <b>Tipo de materia</b> | <b>Créditos</b> |
|------------------------|-----------------|
| Formación básica       | 60              |
| Obligatorias           | 100             |
| Optativas              | 30              |
| Prácticas externas     | 40              |
| Trabajo fin de grado   | 10              |
| <b>Total</b>           | <b>240</b>      |

La titulación de GMEI, impartida en la UZ dentro de su sede de Zaragoza, dispone de dos posibles itinerarios que pueden elegirse en cuarto curso. Los tres primeros cursos de esta titulación son comunes y en cuarto curso se accede a una de estas dos menciones, aunque no es obligatorio realizar una mención. Las menciones posibles son: Atención a la Diversidad y Educación Bilingüe.

El total de asignaturas ofertadas en la actualidad en la UZ es de cuarenta y seis: 11 en primer curso, 11 en segundo curso, 8 en tercero y 16 en cuarto curso.

Tabla 78. GMEI - Distribución del nº asignaturas del GMEI por cursos

| <b>Curso GMEI</b> | <b>Nº Asignaturas</b> |
|-------------------|-----------------------|
| 1                 | 11                    |
| 2                 | 11                    |
| 3                 | 8                     |
| 4                 | 16                    |
| <b>Total</b>      | <b>46</b>             |

Análogamente, las guías docentes de las asignaturas se estructuran en cinco apartados: Información básica, Inicio, Contexto y Competencia, Evaluación y Actividades y Recursos. Tanto los datos básicos de cada asignatura como la mención en los distintos apartados de aspectos relacionados con el TE se recogen y codifican en una tabla Excel. Veamos el análisis realizado para cada uno de esos apartados.

### **6.3.3.1. Análisis del TE de los resultados de aprendizaje de las asignaturas.**

#### **Contexto y Competencias de las guías docentes del GMEI**

En este apartado, con el fin de conocer el tratamiento de la CTE en el GMEI, se recoge el estudio de las cinco competencias que hacen mención del TE en la Memoria de Verificación de la titulación: CG11, CT06, CE06, CE21 y CE29. Se pasa a continuación a revisar cada una de estas competencias siguiendo este orden.

Revisado el apartado de Contexto y Competencias de las guías docentes, se comienza la revisión de las Competencias Generales. De las 46 asignaturas que pueden cursarse del GMEI 16 incluyen la CG11 “Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo en los estudiantes y docentes. Seleccionar los recursos educativos más adecuados para cada situación”, un 46,67% del total, tal como se refleja en la siguiente Tabla 79:

Tabla 79. GMEI – Número de asignaturas que contribuyen al desarrollo de la CG11

| <b>Competencias Generales</b> | <b>Nº de Asignaturas</b> | <b>Suma de Créditos</b> | <b>% de Créditos</b> |
|-------------------------------|--------------------------|-------------------------|----------------------|
| Incluyen CG11                 | 16                       | 112                     | 46,67%               |
| No Incluyen CG11              | 30                       | 128                     | 53,33%               |
| <b>Total general</b>          | <b>46</b>                | <b>240</b>              | <b>100%</b>          |

El total de créditos empleados en el desarrollo y formación del TE a través de esta CG11 es de 112 y pertenecen a asignaturas optativas con 42 créditos, de prácticas externas con 30 créditos, obligatorias con 28 y básicas con 12 créditos de formación. Y si hablamos de porcentaje de créditos que incluyen la CG11 es del 46,67%, es decir 112 créditos de los 240 de la titulación, de los cuales el 10,71% son de asignaturas de formación básica, el 25% de formación obligatoria, el 37,5% optativas y el 26,78% del prácticas externas, como se observa en la Tabla 80.

Tabla 80. GMEI - Nº de Créditos que contribuyen al desarrollo de las CG11, según el tipo de asignatura

| Tipo de asignatura   | Nº de Asignaturas que incluyen CG11 | Suma de Créditos |
|----------------------|-------------------------------------|------------------|
| Básica               | 2                                   | 12               |
| Obligatoria          | 4                                   | 28               |
| Optativa             | 7                                   | 42               |
| Prácticas Externas   | 3                                   | 30               |
| Trabajo Fin de Grado | 0                                   | 0                |
| <b>Total general</b> | <b>16</b>                           | <b>112</b>       |

Revisadas las Competencias Transversales del apartado de Contexto y Competencias de las guías docentes, se observa en la Tabla 81 que del total de 46 asignaturas analizadas del GMEI, en 13 de ellas, un 28,26% del total, se incluye la CT06 “Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo”.

Tabla 81. GMEI - Nº Asignaturas que contribuyen al desarrollo de la Competencia de CT06 en el apartado Competencias de las guías docentes

| Competencias Transversales | Nº de Asignaturas | Suma de Créditos | % de Créditos |
|----------------------------|-------------------|------------------|---------------|
| Incluyen CT06              | 13                | 90               | 37,50%        |
| No Incluyen CT06           | 33                | 150              | 62,50%        |
| <b>Total general</b>       | <b>46</b>         | <b>240</b>       | <b>100%</b>   |

Tabla 82. GMEI - Reparto de créditos según el tipo de asignatura encargada de la CT06

| Tipo de asignatura   | Nº de Asignaturas que incluyen CT06 | Suma de Créditos |
|----------------------|-------------------------------------|------------------|
| Básica               | 2                                   | 12               |
| Obligatoria          | 5                                   | 34               |
| Optativa             | 4                                   | 24               |
| Prácticas Externas   | 2                                   | 20               |
| Trabajo Fin de Grado | 0                                   | 0                |
| <b>Total general</b> | <b>13</b>                           | <b>90</b>        |

La Tabla 82, muestra el total de créditos empleados en el desarrollo y formación de la CT06: son 90 créditos, de los cuales 34 pertenecen a asignaturas obligatorias, 24 a asignaturas optativas, 20 a dos asignaturas de prácticas externas y los últimos 12 créditos pertenecen a dos asignaturas de formación básica. Todas las asignaturas

optativas que mencionan la CT06 pertenecen a la Mención de Atención a la Diversidad al igual que 10 créditos de las de prácticas. Por lo que son 56 créditos del total de 240 que cursa un estudiante, los aseguran el desarrollo de la CT06, un 23,33%.

Por último se revisan las tres Competencias Específicas relacionadas con el TE que se mencionan en las distintas asignaturas y los resultados se muestran en la Tabla 83 y se comentan a continuación.

Tabla 83. GMEI - Nº Asignaturas que contribuyen al desarrollo de la CE06, CE21 y CE29

| Tipo de asignatura   | Nº de Asignaturas que incluyen CE06 | Suma de Créditos | Nº de Asignaturas que incluyen CE21 | Suma de Créditos | Nº de Asignaturas que incluyen CE29 | Suma de Créditos |
|----------------------|-------------------------------------|------------------|-------------------------------------|------------------|-------------------------------------|------------------|
| Básica               | 0                                   | 0                | 1                                   | 6                | 1                                   | 6                |
| Obligatoria          | 1                                   | 10               | 2                                   | 16               | 1                                   | 6                |
| Optativa             | 2                                   | 12               | 3                                   | 18               | 0                                   | 0                |
| Prácticas Externas   | 2                                   | 20               | 3                                   | 30               | 0                                   | 0                |
| Trabajo Fin de Grado | 0                                   | 0                | 0                                   | 0                | 0                                   | 0                |
| <b>Total general</b> | <b>5</b>                            | <b>42</b>        | <b>9</b>                            | <b>70</b>        | <b>2</b>                            | <b>12</b>        |

Únicamente 5 asignaturas del total de 46 asignaturas, un 10,87%, señalan la CE06 "Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual", como una de las CE a trabajar durante el desarrollo de la materia y suman un total de 42 créditos.

La CE21, "Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de enseñanza aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6", se menciona en 9 asignaturas, un 19,57% del total y, de los 70 créditos involucrados en su formación 30 pertenecen a las prácticas externas.



Y por último la CE29, “Valorar la importancia del TE”, se menciona en únicamente 2 asignaturas.

Continuando con la revisión de este apartado de las guías y realizado un estudio más general, se ha contabilizado el número de asignaturas que incluyen la mención del TE, del Trabajo Cooperativo o de la utilización de Grupos de trabajo, en el apartado de Contexto y Competencias. Estos resultados se muestran en la Tabla 84, donde se aprecia que la mitad de las asignaturas mencionan el desarrollo de la CTE en sus guías docentes.

Tabla 84. GMEI - Cuenta de asignaturas que mencionan el TE en el Apartado de Contexto y Competencias

| <b>TE en el Contexto y competencias</b> | <b>Nº de Asignaturas</b> | <b>Suma de ECTS</b> |
|---|--------------------------|---------------------|
| Se menciona el TE                       | 23                       | 154                 |
| No se menciona el TE                    | 23                       | 154                 |
| <b>Total general</b>                    | <b>46</b>                | <b>308</b>          |

### **6.3.3.2. Análisis del Trabajo en Equipo como metodología, dentro del apartado de Actividades y Recursos de las Guías Docentes del GMEI**

La revisión del apartado de Metodología, Actividades y Recursos muestra que en 22 asignaturas, un 47,83% de un total de 46, se menciona el TE como herramienta metodológica. El porcentaje de créditos que a priori indican la utilización del TE como herramienta metodológica es del 44,16% como se puede leer de la Tabla 85.

Tabla 85. GMEI - Cuenta de asignaturas que mencionan el TE en el Apartado de Actividades y Recursos

| <b>TE en las Actividades y Recursos</b> | <b>Nº de Asignaturas</b> | <b>% de Asignaturas</b> | <b>Suma de ECTS</b> | <b>% de ECTS</b> |
|---|--------------------------|-------------------------|---------------------|------------------|
| Se menciona el TE                       | 22                       | 47,83%                  | 136                 | 44,16%           |
| No se menciona el TE                    | 24                       | 52,17%                  | 172                 | 55,84%           |
| <b>Total general</b>                    | <b>46</b>                | <b>100%</b>             | <b>308</b>          | <b>100%</b>      |

### **6.3.3.3. Análisis del Trabajo en Equipo dentro de la Evaluación de las Guías Docentes del Grado en Magisterio en Educación Infantil**

Dentro del apartado de Evaluación de las Guías Docentes del GMEI, donde se detallan las actividades de evaluación, los criterios de evaluación y las herramientas utilizadas, son 14 asignaturas, un 30,43% del total, las que mencionan la evaluación de los trabajos en equipo o la utilización del TE como herramienta de evaluación.

Tabla 86. GMEI - Cuenta de asignaturas que mencionan el TE en el Apartado de Evaluación

| <b>TE en la Evaluación</b> | <b>Nº de Asignaturas</b> | <b>% de Asignaturas</b> | <b>Suma de ECTS</b> | <b>% de ECTS</b> |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------|------------------|
| Se menciona el TE          | 14                       | 30,43%                  | 88                  | 28,57%           |
| No se menciona el TE       | 32                       | 69,57%                  | 220                 | 71,43%           |
| <b>Total general</b>       | <b>46</b>                | <b>100%</b>             | <b>308</b>          | <b>100%</b>      |

La mención del TE, del Trabajo Cooperativo o de la realización de Trabajos en Grupo aparece de diferentes formas, aunque, como veremos a continuación, dentro de los criterios de evaluación no se refleja la valoración del trabajo individual de cada componente en los trabajos grupales y se asigna al desarrollo de trabajos y proyectos un peso dentro de la calificación final sin concretar su realización en grupo.

Para analizar con detalle las herramientas de evaluación utilizadas se codifica la puntuación o el porcentaje que las distintas guías docentes otorgan a cada una de estas herramientas dentro de la calificación final de la asignatura y se calcula el peso que tienen las distintas técnicas evaluativas en la calificación final de las distintas asignaturas en la Tabla 87.

La revisión muestra que las principales herramientas de evaluación utilizadas en las asignaturas de GMEI son: pruebas escritas, trabajos y proyectos realizados y los informes y memorias de prácticas. En un segundo lugar estarían, el portafolio, las pruebas orales y los sistemas de autoevaluación.

Tabla 87. GMEI – Herramientas de evaluación de las asignaturas y su peso promedio en la evaluación final

| Evaluación   | Tipo de Asignatura | Nº Asignaturas | % Promedio | Nº Total Asignaturas | % Promedio en la |
|--|--------------------|----------------|------------|----------------------|------------------|
| 1. Pruebas objetivas (verdadero/falso, elección múltiple, emparejamiento de elementos, etc.) | Básica             | 11             | 63,63%     | 38                   | 58,37%           |
|  | Obligatoria        | 17             | 61,76%     |                      |                  |
|  | Optativa           | 9              | 45,56%     |                      |                  |
| 2. Pruebas de respuesta corta.   | Básica             | 1              | 5,00%      | 1                    | 5,00%            |
| 3. Pruebas de respuesta larga.   | -                  | -              | -          | 0                    | 0,00%            |
| 4. Pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos,...).                | Básica             | 2              | 7,50%      | 9                    | 33,88%           |
|  | Optativa           | 5              | 48,00%     |                      |                  |
|  | Prácticas          | 1              | 10,00%     |                      |                  |
|  | Trabajo Fin        | 1              | 40,00%     |                      |                  |
| 5. Trabajos y proyectos.   | Básica             | 5              | 39,00%     | 20                   | 45,50%           |
|  | Obligatoria        | 6              | 35,83%     |                      |                  |
|  | Optativa           | 1              | 50,00%     |                      |                  |
|  | Prácticas          | 7              | 55,71%     |                      |                  |
|  | Trabajo Fin        | 1              | 60,00%     |                      |                  |
| 6. Informes/memorias de prácticas.   | Básica             | 2              | 40,00%     | 18                   | 35,00%           |
|  | Obligatoria        | 9              | 36,70%     |                      |                  |
|  | Prácticas          | 7              | 31,40%     |                      |                  |
| 7. Pruebas de ejecución de   | -                  | -              | -          | 0                    | 0,00%            |
| 8. Sistemas de Autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo).                         | Básica             | 3              | 8,33%      | 12                   | 9,16%            |
|  | Obligatoria        | 2              | 7,50%      |                      |                  |
|  | Optativa           | 1              | 10,00%     |                      |                  |
|  | Prácticas          | 6              | 10,00%     |                      |                  |
| 9. Escalas de actitudes (para  | Prácticas          | 1              | 10,00%     | 1                    | 10,00%           |
| 10. Técnicas de observación  | -                  | -              | -          | 0                    | 0,00%            |
| 11. Portafolio.  | Básica             | 2              | 40,00%     | 11                   | 40,00%           |
|  | Obligatoria        | 2              | 45,00%     |                      |                  |
|  | Optativa           | 7              | 38,57%     |                      |                  |

Del total de 46 asignaturas, son 38 las que utilizan la prueba escrita final dentro de la calificación final, un 82,60%. El peso de esta prueba final oscila entre el 30% y el 100% de la nota y, si realizamos el promedio de los porcentajes en estas 38 asignaturas, se obtiene que el porcentaje de la prueba final en las asignaturas que utilizan este método como herramienta de evaluación es del 58,37%. Son 9 las asignaturas que aseguran realizar una prueba oral como herramienta de evaluación de la materia, en su mayoría asignaturas de idiomas; con un peso medio del 33,88% en la calificación final medio en las materias del GMEI. Del total de 46 asignaturas, son 20 las que aseguran destinar parte de su calificación dentro de un proceso de evaluación continua a la realización de trabajos y proyectos y a la presentación de

informes que justifiquen la práctica realizada. Se trata del 43,47% de las materias, siendo el peso promedio de esta calificación en la nota final es del 45,50%, teniendo en cuenta que este dato sólo contempla las asignaturas que incluyen este dato en su guía didáctica.

Son 18 las materias que destinan parte de la nota final a la evaluación del desempeño del estudiante en la realización de prácticas. Se trata de asignaturas con prácticas externas en las que el informe de los profesores tutores de los centros en el caso de las prácticas externas o la evaluación de las memorias de prácticas para el resto de asignaturas tiene una calificación media del 35,00%. 12 asignaturas las que incluyen la autoevaluación como método de evaluación con un peso medio del 9,16%. Por último 11 materias aseguran utilizar el portafolio como método de evaluación; mayoritariamente se trata de la presentación escrita del trabajo individual o en grupo realizado por los estudiantes y el peso promedio de esta herramienta en la calificación final es del 40,00%.

Si atendemos a la evaluación particular de los trabajos realizados en grupo por los alumnos, las guías didácticas no concretan en la mayoría de los casos las herramientas que utilizan para llevar a cabo su revisión, por lo que obviaremos este estudio dada su escasa aportación a la investigación. Se mencionan algunas técnicas, como son la realización de evaluaciones formativas intermedias, la tutorización, exposiciones orales, corrección por pares, realización de debates, autoevaluaciones, heteroevaluaciones o portafolio, pero apenas se especifica su peso en la calificación y tampoco concretan si las valoraciones se realizan de forma individual o grupal.

#### ***6.3.3.4. Otros aspectos del Trabajo en Equipo en las guías docentes del Grado en Magisterio en Educación Infantil***

La revisión de aspectos como los componentes de los equipos, la organización del TE, la formación del TE y de las evidencias o analíticas de aprendizaje utilizadas para

el seguimiento del TE en las guías docentes no aporta información relevante puesto dado que no llegan a concretar estos aspectos.

Únicamente 4 asignaturas concretan el número de miembros que van a componer los equipos, en general, este nivel de concreción se deja al profesor de aula.

En la asignatura 26503 se menciona dentro de los criterios de evaluación: “Trabajo grupal: equipos integrados por un mínimo de 3 estudiantes y un máximo de 5 estudiantes” (p.5 de su guía docente).

En la asignatura 26504 se propone la elaboración de un proyecto en grupos de tres-cuatro estudiantes (p.4).

De la misma forma sucede con el resto de información sobre TE, que queda abierta a la adecuación del profesor en relación a las características del contexto y de los estudiantes.

En base a todos los componentes de la guías didácticas se ha valorado la utilización del TE como herramienta metodológica y se ha obtenido que, de las 46 asignaturas objeto de estudio, son 32 en las que se puede suponer su utilización, es un 69,56% del total. Eso si, en la mayoría de los casos los trabajos grupales se utilizan como recurso metodológico y, en ocasiones, ni siquiera se valoran para la calificación final de la asignatura como pasamos a estudiar a continuación.

#### ***6.3.3.5. Análisis del Nivel Competencial de las guías didácticas del Grado en Magisterio en Educación Infantil***

Para la realización del Cálculo del nivel competencial de la titulación se utiliza la clasificación de la Tabla 16 anteriormente referida. Una vez analizadas las guías didácticas podemos asegurar que, en el total de 46 asignaturas que pueden cursarse a lo largo de la titulación, en ninguna de ellas se programan actividades conducentes a formar en las habilidades propias del TE ni se evalúan las acciones conjuntas e individuales de índole lo que les atribuiría un valor de 4 o 5 en su nivel de formación. Este hecho se puede observar en la clasificación de la Tabla 88.

Tabla 88. GMEI - Nº de asignaturas según el promedio del nivel de formación que asignan a la Competencia de TE

| Nivel de formación   | Nº de asignaturas |
|----------------------|-------------------|
| 0                    | 13                |
| 1                    | 13                |
| 2                    | 13                |
| 3                    | 7                 |
| 4                    | 0                 |
| 5                    | 0                 |
| <b>Total general</b> | <b>46</b>         |

Únicamente 7 asignaturas, el 15,21% del total, se han valorado con una puntuación de 3, es decir, evalúan de forma diferenciada a cada miembro del equipo. Y es que, en función de la información que aparece en las guías didácticas, este apartado no aparece explicitado claramente y, aunque algunas guías incluyen la realización de pruebas orales o sistemas de autoevaluación como herramientas para la puntuación de la calificación, no detallan si estas pruebas son individuales o, en el caso de utilizar la autoevaluación como herramienta evaluativa, estas pruebas tienen asignado un porcentaje de la calificación final. Por ello, se ha puntuado con un 3 únicamente las que muestran indicios claros de diferenciar el trabajo individual de cada componente.

En la Tabla 89 se calcula el promedio obtenido en cuanto al nivel de formación de la CTE en el GMEI y resulta una media de 1,31, es decir, a lo largo de la titulación se utiliza el TE como técnica formativa y, en el caso de evaluar el producto del TE se puntúa con la misma calificación a todos los componentes.

Tabla 89. GMEI – Asignaturas según el promedio del nivel de formación que asignan a la Competencia de TE

| Tipo de asignatura   | Nº de asignaturas | Promedio de Nivel formación |
|----------------------|-------------------|-----------------------------|
| Básica               | 11                | 1,72                        |
| Obligatoria          | 17                | 1,71                        |
| Optativa             | 10                | 1,00                        |
| Prácticas Externas   | 7                 | 0,29                        |
| Trabajo fin de grado | 1                 | 0,00                        |
| <b>Total general</b> | <b>46</b>         | <b>1,31</b>                 |

Se muestran las medias del nivel de formación en función del tipo de asignatura y puede observarse que las asignaturas de formación obligatoria son las que mayor puntuación reciben, aunque se puede decir que se valora con igual calificación a todos los miembros del equipo. Se sitúan por detrás las asignaturas de formación básica y las optativas en las que se utiliza el TE como herramienta formativa sin recibir este un peso en la calificación final. Por último el TE prácticamente no se utiliza en las asignaturas de Prácticas Externas ni en el Trabajo Fin de Grado, asignaturas en las que se valora el desempeño profesional del estudiante.

En general se puede asegurar que no se especifica que se evalúe de forma diferenciada a los miembros del equipo. Entendemos que aquellas asignaturas que realizan una autoevaluación del trabajo realizado por el alumno, valoran el aprendizaje obtenido por el alumno de sus trabajos, tanto cooperativos como individuales, pero no tienen en cuenta su ejecución, por lo que igualmente califican el TE con la misma nota para todos sus miembros.





## Capítulo 7

### Resultados del análisis de la opinión del alumnado sobre los procesos formativos que utilizan el Trabajo en Equipo

#### 7.1. Análisis de las respuestas del alumnado por dimensiones del cuestionario

El cuestionario ACOES se divide en siete dimensiones que pasamos a analizar una a una. Se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total de alumnos para, posteriormente, analizarlos por sexo, por curso y por titulación. Dentro del estudio de cada Grado, se realiza a la vez un análisis por curso y sexo.

##### 7.1.1. Concepción del trabajo grupal

La dimensión “Concepción del trabajo grupal” está compuesta por cinco ítems (los ítems 1 a 5 del cuestionario).

En el primer caso, en el análisis de cada ítem para el **global de alumnos**, se obtienen los resultados de la Tabla 90.

Tabla 90. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal

| Ítem   | Valoración   |                |                              |                              |                              | Media (D.T.) |
|--|--------------|----------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------|
|  | 1            | 2              | 3                            | 4                            | 5                            |              |
| Un buen método para desarrollar competencias sociales  | 8<br>(0,7%)  | 21<br>(1,9%)   | 148<br>(13,3%)               | <b>430</b><br><b>(38,6%)</b> | <b>506</b><br><b>(45,5%)</b> | 4,26 (0,81)  |
| Una oportunidad para conocer mejor a los compañeros    | 5<br>(0,4%)  | 30<br>(2,7%)   | 129<br>(11,6%)               | <b>453</b><br><b>(40,7%)</b> | <b>496</b><br><b>(44,6%)</b> | 4,26 (0,80)  |
| Una forma de comprender mejor los conocimientos        | 17<br>(1,5%) | 61<br>(5,5%)   | <b>303</b><br><b>(27,2%)</b> | <b>479</b><br><b>(43,1%)</b> | 252<br>(22,7%)               | 3,80 (0,90)  |
| Una manera de compartir el volumen de trabajo total    | 36<br>(3,2%) | 82<br>(7,4%)   | <b>303</b><br><b>(27,2%)</b> | <b>412</b><br><b>(37,1%)</b> | 279<br>(25,1%)               | 3,73 (1,02)  |
| Una manera de facilitar la preparación de los exámenes | 54<br>(4,9%) | 136<br>(12,2%) | <b>393</b><br><b>(35,3%)</b> | <b>383</b><br><b>(34,4%)</b> | 147<br>(13,2%)               | 3,39 (1,02)  |

Si se representan las medias dan lugar a la siguiente Figura 16:

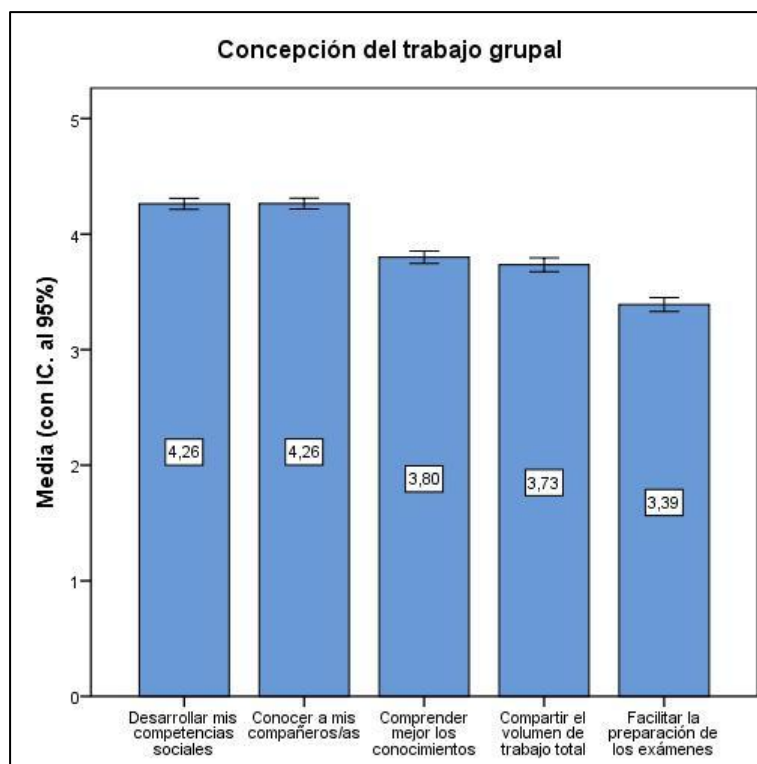


Figura 16. Valoración media de la Concepción del trabajo grupal

En la Tabla 90, para cada ítem se han señalado en **negrita** las dos valoraciones mayoritariamente elegidas por los alumnos. Se comprueba que, mientras que en los dos primeros ítems dichas valoraciones son el 4 y el 5, en los tres restantes lo son el 3 y el 4. Por ello, la valoración media de esos dos primeros ítems supera el 4 y la de los otros tres no lo alcanza. Para comprobar si hay diferencias significativas entre las valoraciones medias de los cinco ítems se realiza un análisis de la varianza (en adelante, ANOVA) de medidas repetidas en el que se obtiene un valor del estadístico  $F(3,7; 4141,1^1) = 288,65$  y una significación menor que 0,001; por lo que se concluye que, al menos, la valoración media de uno de los ítems es significativamente diferente al resto.

Realizadas las comparaciones múltiples de Sidak, se han obtenido los resultados que se muestran en la Tabla 91.

---

<sup>1</sup>Tras la corrección de los grados de libertad de Greenhouse por no cumplirse el supuesto de circularidad.

Tabla 91. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 1 a 5

| Diferencia <br>(significación) | Ítem 1 | Ítem 2           | Ítem 3            | Ítem 4            | Ítem 5            |
|--------------------------------|--------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Ítem 1                         | -----  | 0,003<br>(1,000) | 0,463<br>(<0,001) | 0,527<br>(<0,001) | 0,872<br>(<0,001) |
| Ítem 2                         |        | -----            | 0,465<br>(<0,001) | 0,530<br>(<0,001) | 0,875<br>(<0,001) |
| Ítem 3                         |        |                  | -----             | 0,065<br>(0,431)  | 0,410<br>(<0,001) |
| Ítem 4                         |        |                  |                   | -----             | 0,345<br>(<0,001) |
| Ítem 5                         |        |                  |                   |                   | -----             |

Se comprueba que la valoración media del ítem 5 es significativamente menor a la del resto de ítems y que las valoraciones de los ítems 3 y 4 son semejantes e inferiores a las de los ítems 1 y 2, lo que se aprecia mejor visualizando la Figura 17:

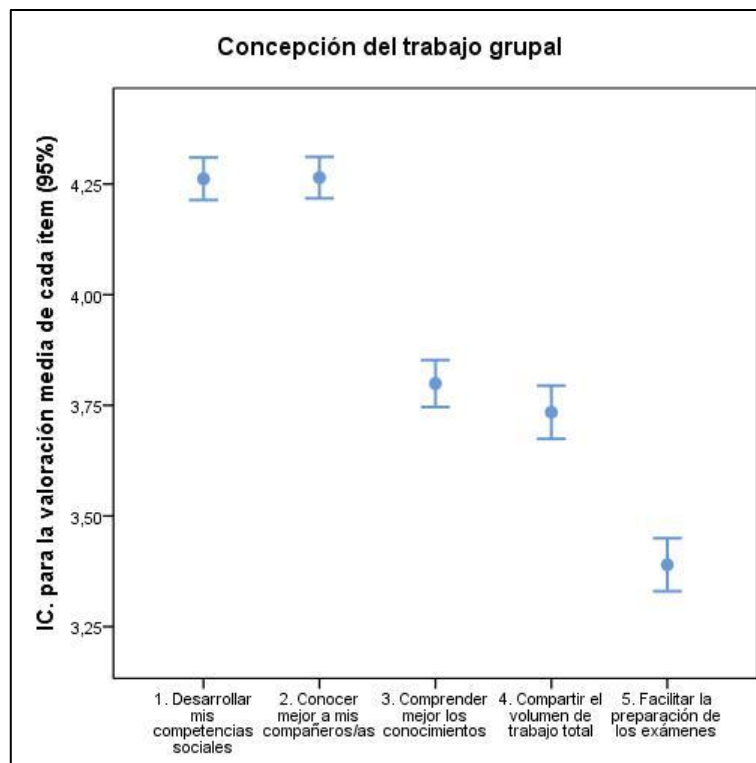


Figura 17. Valoraciones medias de los ítems 1 a 5

No obstante lo anterior, la significación estadística de las diferencias es más habitual cuanto mayor es el tamaño muestral. En este caso se tienen datos de 1112 alumnos y, para tener una medida más fiable de la diferencia, se considera adecuado el cálculo de los tamaños de efecto correspondientes, obteniéndose los valores de la Tabla 92.

Tabla 92. Tamaños de los efectos de las valoraciones de los ítems 1 a 5

| Tamaño del efecto | Ítem 1 | Ítem 2 | Ítem 3 | Ítem 4 | Ítem 5 |
|-------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Ítem 1            | -----  | 0,003  | 0,462  | 0,431  | 0,631  |
| Ítem 2            |        | -----  | 0,432  | 0,443  | 0,621  |
| Ítem 3            |        |        | -----  | 0,362  | 0,380  |
| Ítem 4            |        |        |        | -----  | 0,578  |
| Ítem 5            |        |        |        |        | -----  |

Se observa que el tamaño del efecto, en el mejor de los casos, no supera el valor 0,631, lo que puede ser considerado como un efecto de tamaño “medio”.

En el análisis de cada ítem **por sexo** se obtienen los resultados de la Tabla 93:

Tabla 93. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por sexo

| Ítem   | Valoración   |                |                |                |                | Media (D.T.)                 |
|--|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------------------|
|  | 1            | 2              | 3              | 4              | 5              |                              |
| Un buen método para desarrollar competencias sociales  |              |                |                |                |                |                              |
| Hombres  | 2<br>(0,9%)  | 4<br>(1,9%)    | 28<br>(13,0%)  | 89<br>(41,4%)  | 92<br>(42,8%)  | 4,23 (0,82)                  |
| Mujeres  | 6<br>(0,7%)  | 17<br>(1,9%)   | 120<br>(13,4%) | 341<br>(38,0%) | 414<br>(46,1%) | 4,27 (0,81)                  |
| Chi-cuadrado: 1,126 (0,890)                            |              |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 0,60 (0,549)  |
| Una oportunidad para conocer mejor a los compañeros    |              |                |                |                |                |                              |
| Hombres  | 0<br>(0,0%)  | 5<br>(2,3%)    | 22<br>(10,2%)  | 84<br>(39,1%)  | 104<br>(48,4%) | 4,33 (0,76)                  |
| Mujeres  | 5<br>(0,6%)  | 25<br>(2,8%)   | 107<br>(11,9%) | 369<br>(41,1%) | 392<br>(43,7%) | 4,24 (0,81)                  |
| Chi-cuadrado: 2,797 (0,592)                            |              |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -1,48 (0,139) |
| Una forma de comprender mejor los conocimientos        |              |                |                |                |                |                              |
| Hombres  | 4<br>(1,9%)  | 11<br>(5,1%)   | 64<br>(29,8%)  | 96<br>(44,7%)  | 40<br>(18,6%)  | 3,73 (0,89)                  |
| Mujeres  | 13<br>(1,4%) | 50<br>(5,6%)   | 239<br>(26,6%) | 383<br>(42,7%) | 212<br>(23,6%) | 3,81 (0,91)                  |
| Chi-cuadrado: 2,797 (0,592)                            |              |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,24 (0,217)  |
| Una manera de compartir el volumen de trabajo total    |              |                |                |                |                |                              |
| Hombres  | 7<br>(3,3%)  | 16<br>(7,4%)   | 63<br>(29,3%)  | 88<br>(40,9%)  | 41<br>(19,1%)  | 3,65 (0,98)                  |
| Mujeres  | 29<br>(3,2%) | 66<br>(7,4%)   | 240<br>(26,8%) | 324<br>(36,1%) | 238<br>(26,5%) | 3,75 (1,03)                  |
| Chi-cuadrado: 5,348 (0,253)                            |              |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,32 (0,186)  |
| Una manera de facilitar la preparación de los exámenes |              |                |                |                |                |                              |
| Hombres  | 11<br>(5,1%) | 29<br>(13,5%)  | 79<br>(36,7%)  | 77<br>(35,8%)  | 19<br>(8,8%)   | 3,30 (0,98)                  |
| Mujeres  | 43<br>(4,8%) | 107<br>(11,9%) | 314<br>(35,0%) | 306<br>(34,1%) | 128<br>(14,3%) | 3,41 (1,03)                  |
| Chi-cuadrado: 4,551 (0,337)                            |              |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,46 (0,143)  |

Prueba t-Student

<sup>a</sup>Prueba t-Student

Se observa que, en los cinco ítems, los perfiles de alumnos y alumnas son muy semejantes y no se aprecian diferencias significativas ni en la prueba Chi-cuadrado al comparar las distribuciones de frecuencias, ni en la prueba T al comparar las medias (siendo el tamaño del efecto bajo en todos los casos; el mayor, en el caso del ítem 2 es de 0,115). Si se representan las medias dan lugar a la Figura 18 en el que se ve la gran semejanza de las medias en los cinco ítems.

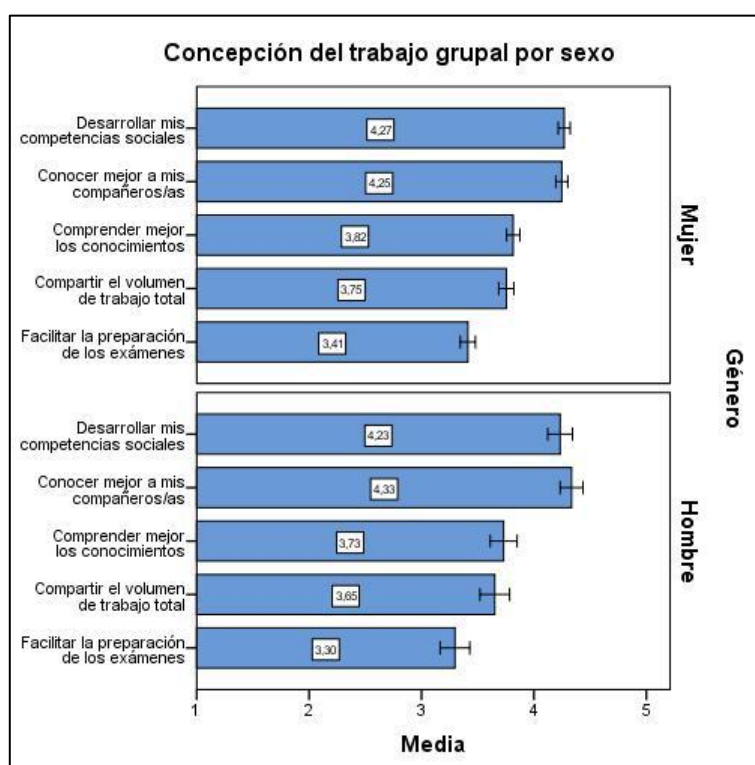


Figura 18. Valoración media de la Concepción del trabajo grupal por sexo

En el análisis de cada ítem **por curso**, se obtienen los resultados de la Tabla 94. En las respectivas distribuciones conjuntas, se han marcado en **negrita** las dos opciones de respuesta mayoritarias y, además en otro color, las casillas en las que se obtienen frecuencias significativamente superiores a lo que cabría esperar, indicando asociación entre las categorías que interseccionan en dichas casillas. Así, por ejemplo, en el primer ítem en 4º curso se obtienen más valoraciones de 5 puntos de lo que cabría esperar; mientras que en el Curso 1º son las valoraciones de 1, 3 y 4 puntos las que sobrepasan lo esperado.

Tabla 94. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por curso

| Ítem  | Valoración   |               |                |                |                                  | Media (D.T.) |
|---|--------------|---------------|----------------|----------------|----------------------------------|--------------|
|   | 1            | 2             | 3              | 4              | 5                                |              |
| Un buen método para desarrollar mis competencias sociales |              |               |                |                |                                  |              |
| Curso 1º  | 5<br>(1,5%)  | 9<br>(2,7%)   | 54<br>(16,3%)  | 143<br>(43,1%) | 121<br>(36,4%)                   | 4,10 (0,87)  |
| Curso 2º  | 2<br>(0,7%)  | 7<br>(2,6%)   | 44<br>(16,1%)  | 107<br>(39,1%) | 114<br>(41,6%)                   | 4,18 (0,85)  |
| Curso 3º  | 1<br>(0,4%)  | 2<br>(0,8%)   | 22<br>(9,3%)   | 91<br>(38,4%)  | 121<br>(51,1%)                   | 4,39 (0,73)  |
| Curso 4º  | 0<br>(0,0%)  | 3<br>(1,1%)   | 28<br>(10,4%)  | 89<br>(33,0%)  | 150<br>(55,6%)                   | 4,43 (0,72)  |
| Chi-cuadrado: 36,016 (p<0,001)                            |              |               |                |                | F <sup>b</sup> = 11,19 (p<0,001) |              |
| Una oportunidad para conocer mejor a los compañeros       |              |               |                |                |                                  |              |
| Curso 1º  | 2<br>(0,6%)  | 7<br>(2,1%)   | 30<br>(9,0%)   | 126<br>(38,0%) | 167<br>(50,3%)                   | 4,35 (0,78)  |
| Curso 2º  | 1<br>(0,4%)  | 13<br>(4,7%)  | 42<br>(15,3%)  | 112<br>(40,9%) | 106<br>(38,7%)                   | 4,13 (0,87)  |
| Curso 3º  | 1<br>(0,4%)  | 2<br>(0,8%)   | 29<br>(12,2%)  | 103<br>(43,5%) | 102<br>(43,0%)                   | 4,28 (0,74)  |
| Curso 4º  | 1<br>(0,4%)  | 8<br>(3,0%)   | 28<br>(10,4%)  | 112<br>(41,5%) | 121<br>(44,8%)                   | 4,27 (0,79)  |
| Chi-cuadrado: 19,447 (0,078)                              |              |               |                |                | F <sup>b</sup> = 4,06 (0,007)    |              |
| Una forma de comprender mejor los conocimientos           |              |               |                |                |                                  |              |
| Curso 1º  | 6<br>(1,8%)  | 26<br>(7,9%)  | 119<br>(36,0%) | 126<br>(38,1%) | 54<br>(16,3%)                    | 3,59 (0,91)  |
| Curso 2º  | 5<br>(1,8%)  | 14<br>(5,1%)  | 73<br>(26,6%)  | 121<br>(44,2%) | 61<br>(22,3%)                    | 3,80 (0,91)  |
| Curso 3º  | 4<br>(1,7%)  | 10<br>(4,2%)  | 48<br>(20,3%)  | 110<br>(46,4%) | 65<br>(27,4%)                    | 3,94 (0,89)  |
| Curso 4º  | 2<br>(0,7%)  | 11<br>(4,1%)  | 63<br>(23,3%)  | 122<br>(45,2%) | 72<br>(26,7%)                    | 3,93 (0,85)  |
| Chi-cuadrado: 34,696 (0,001)                              |              |               |                |                | F <sup>b</sup> = 9,72(p<0,001)   |              |
| Una manera de compartir el volumen de trabajo total       |              |               |                |                |                                  |              |
| Curso 1º  | 9<br>(2,7%)  | 23<br>(6,9%)  | 97<br>(29,2%)  | 125<br>(37,7%) | 78<br>(23,5%)                    | 3,72 (0,99)  |
| Curso 2º  | 9<br>(3,3%)  | 18<br>(6,6%)  | 76<br>(27,8%)  | 105<br>(38,5%) | 65<br>(23,8%)                    | 3,73 (1,00)  |
| Curso 3º  | 10<br>(4,2%) | 16<br>(6,8%)  | 67<br>(28,3%)  | 86<br>(36,3%)  | 58<br>(24,5%)                    | 3,70 (1,05)  |
| Curso 4º  | 8<br>(3,0%)  | 25<br>(9,3%)  | 63<br>(23,3%)  | 96<br>(35,6%)  | 78<br>(28,9%)                    | 3,78 (1,06)  |
| Chi-cuadrado: 7,398 (0,830)                               |              |               |                |                | F <sup>b</sup> = 0,30 (0,829)    |              |
| Una manera de facilitar la preparación de los exámenes    |              |               |                |                |                                  |              |
| Curso 1º  | 17<br>(5,1%) | 40<br>(12,0%) | 111<br>(33,4%) | 110<br>(33,1%) | 54<br>(16,3%)                    | 3,43 (1,06)  |
| Curso 2º  | 15<br>(5,5%) | 42<br>(15,3%) | 85<br>(31,0%)  | 96<br>(35,0%)  | 36<br>(13,1%)                    | 3,35 (1,06)  |
| Curso 3º  | 7<br>(3,0%)  | 19<br>(8,0%)  | 96<br>(40,5%)  | 92<br>(38,8%)  | 23<br>(9,7%)                     | 3,44 (0,88)  |
| Curso 4º  | 15<br>(5,6%) | 35<br>(13,0%) | 101<br>(37,4%) | 85<br>(31,5%)  | 34<br>(12,6%)                    | 3,33 (1,03)  |
| Chi-cuadrado: 18,764 (0,094)                              |              |               |                |                | F <sup>b</sup> = 0,91 (0,435)    |              |

<sup>2</sup>Prueba: ANOVA de un factor

Respecto a las comparaciones de medias, en el **primer ítem** se obtienen diferencias significativas entre las medias de 1º y de 2º con respecto a las de 3º y de 4º; no siendo significativas las diferencias dentro de cada par. En el **segundo ítem** sólo hay diferencias significativas entre las medias de los cursos 1º y 2º. En el **ítem tercero** las diferencias significativas entre las medias se dan entre el curso 1º y los otros tres cursos, no habiendo diferencias entre estos. Por último, en los **ítems cuarto y quinto** no hay diferencias significativas entre los cursos<sup>2</sup>. En general, se observa que son mejores las valoraciones de los ítems en los cursos superiores.

La representación de las medias da lugar a la Figura 19. En ella se observa que son muy similares los perfiles de 3º y 4º curso en los cinco ítems y que el perfil de 1º es el que presenta ligeras diferencias con el resto.

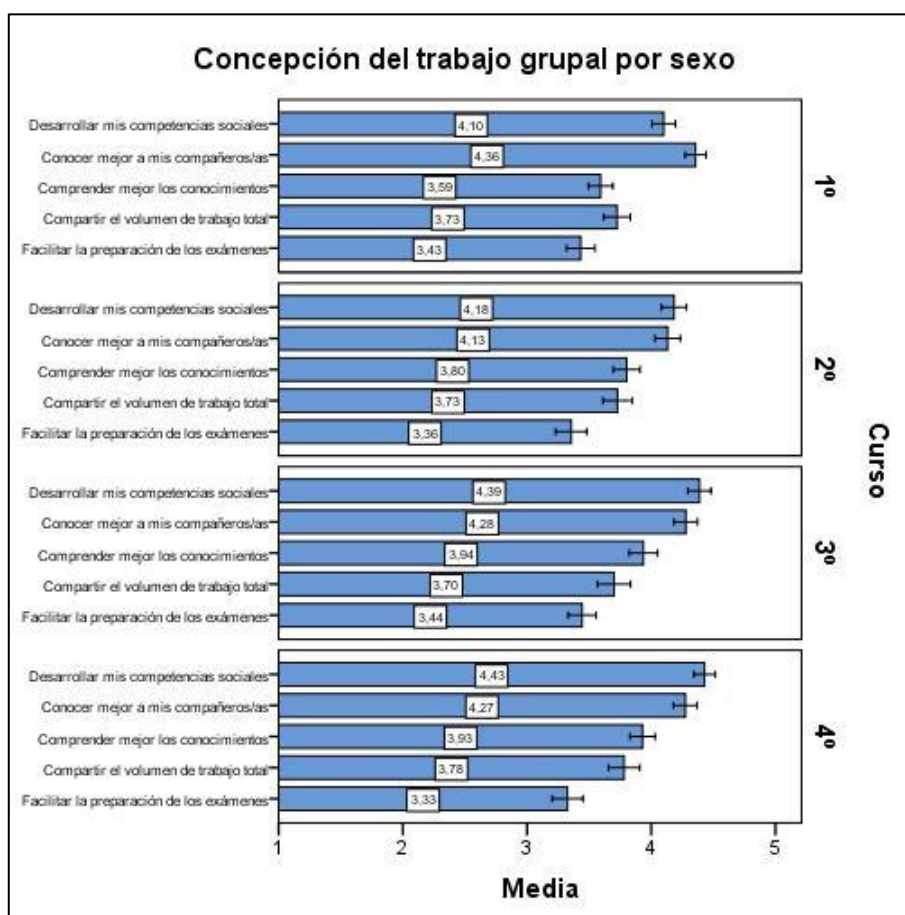


Figura 19. Valoración media de la Concepción del trabajo grupal por curso

<sup>2</sup>El que resulten significativas las diferencias se debe más al elevado tamaño de los grupos que a las diferencias en sí entre las medias. Eso se comprueba al realizar el cálculo del tamaño de efecto; ya que, se obtienen valores inferiores a 0,030 en todos los casos en el cálculo del coeficiente Eta cuadrado.

En el análisis de cada ítem **por titulación** se obtienen los resultados de la Tabla 95:

Tabla 95. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por titulación

| Ítem  | Valoración |         |         |         |         | Media (D.T.)                             |
|---|------------|---------|---------|---------|---------|--|
|   | 1          | 2       | 3       | 4       | 5       |  |
| 1. Un buen método para desarrollar competencias sociales  |            |         |         |         |         |  |
| Educación primaria  | 4          | 22      | 88      | 312     | 359     | 4,24 (0,82)                              |
|   | (0,5%)     | (2,8%)  | (11,2%) | (39,7%) | (45,7%) |  |
| Educación infantil  | 1          | 8       | 41      | 141     | 137     | 4,30 (0,80)                              |
|   | (0,3%)     | (2,4%)  | (12,5%) | (43,0%) | (41,8%) |  |
| Chi-cuadrado: 2,158 (0,707)                               |            |         |         |         |         | t <sup>a</sup> -1,13 (0,259)<br>[0,074]  |
| 2. Una oportunidad para conocer mejor a los compañeros    |            |         |         |         |         |  |
| Educación primaria  | 0          | 5       | 22      | 84      | 104     | 4,27 (0,81)                              |
|   | (0,0%)     | (2,3%)  | (10,2%) | (39,1%) | (48,4%) |  |
| Educación infantil  | 5          | 25      | 107     | 369     | 392     | 4,23 (0,78)                              |
|   | (0,6%)     | (2,8%)  | (11,9%) | (41,1%) | (43,7%) |  |
| Chi-cuadrado: 2,075 (0,722)                               |            |         |         |         |         | t <sup>a</sup> 0,74 (0,458)<br>[0,050]   |
| 3. Una forma de comprender mejor los conocimientos        |            |         |         |         |         |  |
| Educación primaria  | 12         | 43      | 233     | 340     | 157     | 3,75 (0,89)                              |
|   | (1,5%)     | (5,5%)  | (29,7%) | (43,3%) | (20,0%) |  |
| Educación infantil  | 5          | 18      | 70      | 139     | 95      | 3,92 (0,93)                              |
|   | (1,5%)     | (5,5%)  | (21,4%) | (42,5%) | (29,1%) |  |
| Chi-cuadrado: 14,182 (0,007)                              |            |         |         |         |         | t <sup>a</sup> -2,91 (0,004)<br>[0,187]  |
| 4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total    |            |         |         |         |         |  |
| Educación primaria  | 26         | 62      | 227     | 285     | 184     | 3,69 (1,02)                              |
|   | (3,3%)     | (7,9%)  | (29,0%) | (36,4%) | (23,5%) |  |
| Educación infantil  | 10         | 20      | 76      | 127     | 95      | 3,84 (1,01)                              |
|   | (3,0%)     | (6,1%)  | (23,2%) | (38,7%) | (29,0%) |  |
| Chi-cuadrado: 7,050 (0,133)                               |            |         |         |         |         | t <sup>a</sup> -2,35 (0,019)<br>[0,148]  |
| 5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes |            |         |         |         |         |  |
| Educación primaria  | 37         | 109     | 296     | 252     | 91      | 3,32 (1,01)                              |
|   | (4,7%)     | (13,9%) | (37,7%) | (32,1%) | (11,6%) |  |
| Educación infantil  | 17         | 27      | 97      | 131     | 56      | 3,55 (1,03)                              |
|   | (5,2%)     | (8,2%)  | (29,6%) | (39,9%) | (17,1%) |  |
| Chi-cuadrado: 19,882 (0,001)                              |            |         |         |         |         | t <sup>a</sup> -3,53 (<0,001)<br>[0,225] |

ªPrueba t de Student

<sup>a</sup>Prueba t de Student

Se observa que, en los cinco ítems, los perfiles de ambos grados son muy semejantes y que sólo se observan diferencias significativas, tanto en la prueba Chi-cuadrado como en la comparación de medias, en los ítems 3 y 5 y sólo diferencias significativas de medias en el ítem 4. Sólo en el ítem 2 la valoración de los alumnos del grado de Educación Primaria supera a la de los de Educación Infantil; en el resto, son estos los que valoran más positivamente los ítems. No obstante, de nuevo el cálculo del tamaño del efecto (con valores respectivos para los cinco ítems de:



0,074, 0,050, 0,187, 0,148 y 0,225) llevan a afirmar que el grado no tiene una influencia importante sobre la respuesta a los ítems.

La representación de las medias da lugar a la Figura 20, en la que se aprecia la semejanza en los perfiles de respuesta, así como que en Educación Infantil las valoraciones son, en general, ligeramente más elevadas que en Educación Primaria.

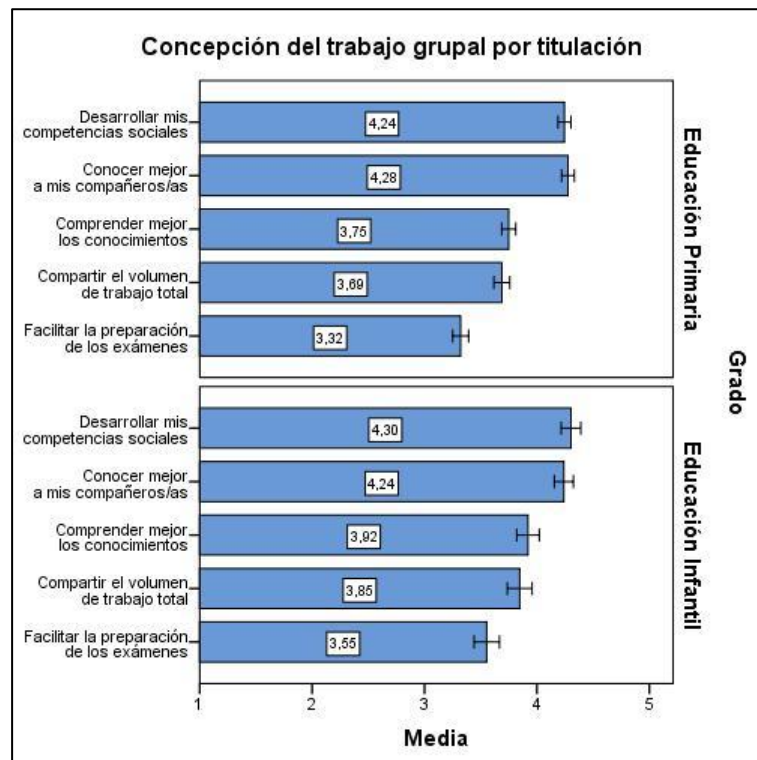


Figura 20. Valoración media de la Concepción del trabajo grupal por titulación

En el análisis de cada ítem **por sexo** dentro de cada **titulación**, se obtienen los resultados de la Tabla 96; se observa que, en los cinco ítems, los perfiles de ambos sexos, en ambas titulaciones, son muy semejantes y que no existen diferencias significativas en ninguno de ellos, ni en la prueba Chi-cuadrado ni en la comparación de medias; siendo, asimismo, los tamaños de los efectos muy pequeños. Todo ello lleva a afirmar que el sexo en cada grado no tiene una influencia importante sobre la respuesta a los ítems.

Tabla 96. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por titulación y sexo

| Ítem   |        | Valoración |         |         |         |                                | Media (D.T.) |
|--|--------|------------|---------|---------|---------|--------------------------------|--------------|
|  |        | 1          | 2       | 3       | 4       | 5                              |              |
| 1. Un buen método para desarrollar competencias sociales |        |            |         |         |         |                                |              |
| Educación primaria                                       | Mujer  | 4          | 10      | 83      | 223     | 258                            | 4,25 (0,81)  |
|  |        | (0,7%)     | (1,7%)  | (14,4%) | (38,6%) | (44,6%)                        |              |
|  | Hombre | 2          | 4       | 27      | 84      | 90                             | 4,24 (0,82)  |
|  |        | (1,0%)     | (1,9%)  | (13,0%) | (40,6%) | (43,5%)                        |              |
| Chi-cuadrado: 0,575 (0,966)                              |        |            |         |         |         | t <sup>a</sup> : 0,16 (0,872)  |              |
|  |        |            |         |         |         | [0,012]                        |              |
| Educación infantil                                       | Mujer  | 2          | 7       | 37      | 118     | 156                            | 4,31 (0,81)  |
|  |        | (0,6%)     | (2,2%)  | (11,6%) | (36,9%) | (48,8%)                        |              |
|  | Hombre | 0          | 0       | 1       | 5       | 2                              | 4,13 (0,64)  |
|  |        | (0,0%)     | (0,0%)  | (12,5%) | (62,5%) | (25,0%)                        |              |
| Chi-cuadrado: 2,512 (0,643) <sup>3</sup>                 |        |            |         |         |         | z <sup>b</sup> : -1,01 (0,314) |              |
|  |        |            |         |         |         | [0,056]                        |              |
| 2. Una oportunidad para conocer mejor a los compañeros   |        |            |         |         |         |                                |              |
| Educación primaria                                       | Mujer  | 4          | 17      | 66      | 233     | 258                            | 4,25 (0,82)  |
|  |        | (0,7%)     | (2,9%)  | (11,4%) | (40,3%) | (44,6%)                        |              |
|  | Hombre | 0          | 5       | 22      | 79      | 101                            | 4,33 (0,76)  |
|  |        | (0,0%)     | (2,4%)  | (10,6%) | (38,2%) | (48,8%)                        |              |
| Chi-cuadrado: 2,334 (0,675)                              |        |            |         |         |         | t <sup>a</sup> : -1,23 (0,218) |              |
|  |        |            |         |         |         | [0,099]                        |              |
| Educación infantil                                       | Mujer  | 1          | 8       | 41      | 136     | 134                            | 4,23 (0,79)  |
|  |        | (0,3%)     | (2,5%)  | (12,8%) | (42,5%) | (41,9%)                        |              |
|  | Hombre | 0          | 0       | 0       | 5       | 3                              | 4,38 (0,52)  |
|  |        | (0,0%)     | (0,0%)  | (0,0%)  | (62,5%) | (37,5%)                        |              |
| Chi-cuadrado: 2,012 (0,734) <sup>1</sup>                 |        |            |         |         |         | z <sup>b</sup> : -0,28 (0,777) |              |
|  |        |            |         |         |         | [0,016]                        |              |
| 3. Una forma de comprender mejor los conocimientos       |        |            |         |         |         |                                |              |
| Educación primaria                                       | Mujer  | 8          | 33      | 170     | 249     | 118                            | 3,75 (0,89)  |
|  |        | (1,4%)     | (5,7%)  | (29,4%) | (43,1%) | (20,4%)                        |              |
|  | Hombre | 4          | 10      | 63      | 91      | 39                             | 3,73 (0,89)  |
|  |        | (1,9%)     | (4,8%)  | (30,4%) | (44,0%) | (18,8%)                        |              |
| Chi-cuadrado: 0,784 (0,941)                              |        |            |         |         |         | t <sup>a</sup> : 0,35 (0,730)  |              |
|  |        |            |         |         |         | [0,022]                        |              |
| Educación infantil                                       | Mujer  | 5          | 17      | 69      | 134     | 94                             | 3,92 (0,93)  |
|  |        | (1,6%)     | (5,3%)  | (21,6%) | (42,0%) | (29,5%)                        |              |
|  | Hombre | 0          | 1       | 1       | 5       | 1                              | 3,75 (0,89)  |
|  |        | (0,0%)     | (12,5%) | (12,5%) | (62,5%) | (12,5%)                        |              |
| Chi-cuadrado: 2,703 (0,609) <sup>1</sup>                 |        |            |         |         |         | z <sup>b</sup> : -0,58 (0,563) |              |
|  |        |            |         |         |         | [0,032]                        |              |
| 4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total   |        |            |         |         |         |                                |              |
| Educación primaria                                       | Mujer  | 19         | 46      | 166     | 200     | 146                            | 3,71 (1,04)  |
|  |        | (3,3%)     | (8,0%)  | (28,8%) | (34,7%) | (25,3%)                        |              |
|  | Hombre | 7          | 16      | 61      | 85      | 38                             | 3,63 (0,98)  |
|  |        | (3,4%)     | (7,7%)  | (29,5%) | (41,1%) | (18,4%)                        |              |
| Chi-cuadrado: 4,889 (0,299)                              |        |            |         |         |         | t <sup>a</sup> : 0,90 (0,370)  |              |
|  |        |            |         |         |         | [0,078]                        |              |
| Educación infantil                                       | Mujer  | 10         | 20      | 74      | 124     | 92                             | 3,84 (1,01)  |
|  |        | (3,1%)     | (6,3%)  | (23,1%) | (38,8%) | (28,8%)                        |              |
|  | Hombre | 0          | 0       | 2       | 3       | 3                              | 4,13 (0,84)  |
|  |        | (0,0%)     | (0,0%)  | (25,0%) | (37,5%) | (37,5%)                        |              |
| Chi-cuadrado: 0,971 (0,914) <sup>1</sup>                 |        |            |         |         |         | z <sup>b</sup> : -0,69 (0,490) |              |
|  |        |            |         |         |         | [0,038]                        |              |

<sup>3</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem  |        | Valoración   |               |                |                |   | Media (D.T.) |
|---|--------|--------------|---------------|----------------|----------------|---|--------------|
|   |        | 1            | 2             | 3              | 4              | 5   |              |
| 5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes |        |              |               |                |                |   |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 26<br>(4,5%) | 80<br>(13,8%) | 220<br>(38,1%) | 180<br>(31,1%) | 72<br>(12,5%)                             | 3,33 (1,01)  |
|   | Hombre | 11<br>(5,3%) | 29<br>(14,0%) | 76<br>(36,7%)  | 72<br>(34,8%)  | 19<br>(9,2%)                              | 3,29 (1,00)  |
| Chi-cuadrado: 2,334 (0,675)                               |        |              |               |                |                | t <sup>a</sup> : 0,58 (0,563)<br>[0,040]  |              |
| Educación infantil  | Mujer  | 17<br>(5,3%) | 27<br>(8,4%)  | 94<br>(29,4%)  | 126<br>(39,4%) | 56<br>(17,5%)                             | 3,55 (1,04)  |
|   | Hombre | 0<br>(0,0%)  | 0<br>(0,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 5<br>(62,5%)   | 0<br>(0,0%)                               | 3,63 (0,52)  |
| Chi-cuadrado: 3,719 (0,445) <sup>1</sup>                  |        |              |               |                |                | z <sup>b</sup> : -0,01 (0,994)<br>[0,001] |              |
| aPrueba t de Student; b Prueba de Mann-Whitney            |        |              |               |                |                |   |              |

<sup>a</sup>Prueba t de Student; <sup>b</sup> Prueba de Mann-Whitney

En el análisis de cada ítem **por curso** dentro de cada **titulación**, se obtienen los resultados de la Tabla 97. Sobre los perfiles de los cursos se observa:

- En el ítem 1: tanto en Primaria como en Infantil se obtienen diferencias significativas, debido a que 3º y 4º presentan una mayor valoración. No obstante, el tamaño del efecto tan bajo indica que el curso no es un factor que influya de manera importante sobre la respuesta al ítem.
- En el ítem 2: sólo se observan diferencias significativas en Primaria (por presentar 2º menor valoración); aunque, de nuevo, el tamaño del efecto es muy bajo.
- En el ítem 3: tanto en Primaria como en Infantil se obtienen diferencias significativas, debido a que 1º presenta una menor valoración. No obstante, los tamaños de los efectos son muy bajos.
- En el ítem 4: sólo hay diferencias significativas entre las medias en Infantil (porque 4º presenta una mayor valoración); aunque el tamaño del efecto es muy bajo.
- En el ítem 5: sólo en Primaria hay diferencias significativas (porque 1º y 3º presentan una mayor valoración); no obstante, de nuevo, el tamaño del efecto es muy bajo.

Tabla 97. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por titulación y curso

| Ítem   |          | Valoración |         |         |         |   | Media (D.T.) |
|--|----------|------------|---------|---------|---------|---|--------------|
|  |          | 1          | 2       | 3       | 4       | 5   |              |
| 1. Un buen método para desarrollar competencias sociales |          |            |         |         |         |   |              |
| Educación primaria                                       | Curso 1º | 4          | 4       | 42      | 106     | 84  | 4,09 (0,86)  |
|  |          | (1,7%)     | (1,7%)  | (17,5%) | (44,2%) | (35,0%)                                   |              |
|  | Curso 2º | 1          | 6       | 32      | 76      | 70  | 4,12 (0,85)  |
|  |          | (0,5%)     | (3,2%)  | (17,3%) | (41,1%) | (37,8%)                                   |              |
| Curso 3º   | 1        | 1          | 12      | 63      | 82      | 4,41 (0,71)                               |              |
|  | (0,6%)   | (0,6%)     | (7,5%)  | (39,6%) | (51,6%) |   |              |
| Curso 4º   | 0        | 3          | 24      | 62      | 112     | 4,41 (0,76)                               |              |
|  | (0,0%)   | (1,5%)     | (11,9%) | (30,8%) | (55,7%) |   |              |
| Chi-cuadrado: 36,142 (<0,001) <sup>1</sup>               |          |            |         |         |         | F <sup>a</sup> : 9,28 (<0,001)<br>[0,034] |              |
| Educación infantil                                       | Curso 1º | 1          | 5       | 12      | 37      | 37  | 4,13 (0,92)  |
|  |          | (1,1%)     | (5,4%)  | (13,0%) | (40,2%) | (40,2%)                                   |              |
|  | Curso 2º | 1          | 1       | 12      | 31      | 44  | 4,30 (0,83)  |
|  |          | (1,1%)     | (1,1%)  | (13,5%) | (34,8%) | (49,4%)                                   |              |
| Curso 3º   | 0        | 1          | 10      | 28      | 39      | 4,35 (0,75)                               |              |
|  | (0,0%)   | (1,3%)     | (12,8%) | (35,9%) | (50,0%) |   |              |
| Curso 4º   | 0        | 0          | 4       | 27      | 38      | 4,49 (0,61)                               |              |
|  | (0,0%)   | (0,0%)     | (5,8%)  | (39,1%) | (55,1%) |   |              |
| Chi-cuadrado: 13,456 (0,337) <sup>4</sup>                |          |            |         |         |         | F <sup>a</sup> : 2,81 (0,039)<br>[0,025]  |              |
| 2. Una oportunidad para conocer mejor a los compañeros   |          |            |         |         |         |   |              |
| Educación primaria                                       | Curso 1º | 1          | 7       | 20      | 80      | 132                                       | 4,40 (0,80)  |
|  |          | (0,4%)     | (2,9%)  | (8,3%)  | (33,3%) | (55,0%)                                   |              |
|  | Curso 2º | 1          | 11      | 29      | 76      | 68  | 4,08 (0,90)  |
|  |          | (0,5%)     | (5,9%)  | (15,7%) | (41,1%) | (36,8%)                                   |              |
| Curso 3º   | 1        | 0          | 17      | 71      | 70      | 4,31 (0,71)                               |              |
|  | (0,6%)   | (0,0%)     | (10,7%) | (44,7%) | (44,0%) |   |              |
| Curso 4º   | 1        | 4          | 22      | 85      | 89      | 4,28 (0,78)                               |              |
|  | (0,5%)   | (2,0%)     | (10,9%) | (42,3%) | (44,3%) |   |              |
| Chi-cuadrado: 28,483 (0,005)                             |          |            |         |         |         | F <sup>a</sup> : 5,77 (0,001)<br>[0,022]  |              |
| Educación infantil                                       | Curso 1º | 1          | 0       | 10      | 46      | 35  | 4,24 (0,73)  |
|  |          | (1,1%)     | (0,0%)  | (10,9%) | (50,0%) | (38,0%)                                   |              |
|  | Curso 2º | 0          | 2       | 13      | 36      | 38  | 4,24 (0,78)  |
|  |          | (0,0%)     | (2,2%)  | (14,6%) | (40,4%) | (42,7%)                                   |              |
| Curso 3º   | 0        | 2          | 12      | 32      | 32      | 4,21 (0,80)                               |              |
|  | (0,0%)   | (2,6%)     | (15,4%) | (41,0%) | (41,0%) |   |              |
| Curso 4º   | 0        | 4          | 6       | 27      | 32      | 4,26 (0,85)                               |              |
|  | (0,0%)   | (5,8%)     | (8,7%)  | (39,1%) | (46,4%) |   |              |
| Chi-cuadrado: 12,027 (0,444) <sup>1</sup>                |          |            |         |         |         | F <sup>a</sup> : 0,06 (0,979)<br>[0,001]  |              |
| 3. Una forma de comprender mejor los conocimientos       |          |            |         |         |         |   |              |
| Educación primaria                                       | Curso 1º | 4          | 16      | 88      | 95      | 37  | 3,60 (0,89)  |
|  |          | (1,7%)     | (6,7%)  | (36,7%) | (39,6%) | (15,4%)                                   |              |
|  | Curso 2º | 5          | 11      | 52      | 83      | 34  | 3,70 (0,93)  |
|  |          | (2,7%)     | (5,9%)  | (28,1%) | (44,9%) | (18,4%)                                   |              |
| Curso 3º   | 2        | 8          | 35      | 73      | 41      | 3,90 (0,89)                               |              |
|  | (1,3%)   | (5,0%)     | (22,0%) | (45,9%) | (25,8%) |   |              |
| Curso 4º   | 1        | 8          | 58      | 89      | 45      | 3,84 (0,83)                               |              |
|  | (0,5%)   | (4,0%)     | (28,9%) | (44,3%) | (22,4%) |   |              |
| Chi-cuadrado: 19,207 (0,084)                             |          |            |         |         |         | F <sup>a</sup> : 4,58 (0,003)             |              |

<sup>4</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar respecto al tamaño de la tabla de contingencia, no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem  |          | Valoración |         |         |         |         | Media (D.T.)                   |
|---|----------|------------|---------|---------|---------|---------|--------------------------------|
|   |          | 1          | 2       | 3       | 4       | 5       |                                |
|   |          |            |         |         |         |         | [0,017]                        |
| Educación infantil  | Curso 1º | 2          | 10      | 31      | 31      | 17      | 3,56 (0,99)                    |
|   |          | (2,2%)     | (11,0%) | (34,1%) | (34,1%) | (18,7%) |                                |
|   | Curso 2º | 0          | 3       | 21      | 38      | 27      | 4,00 (0,83)                    |
|   |          | (0,0%)     | (3,4%)  | (23,6%) | (42,7%) | (30,3%) |                                |
|   | Curso 3º | 2          | 2       | 13      | 37      | 24      | 4,01 (0,90)                    |
|   |          | (2,6%)     | (2,6%)  | (16,7%) | (47,4%) | (30,8%) |                                |
|   | Curso 4º | 1          | 3       | 5       | 33      | 27      | 4,19 (0,86)                    |
|   |          | (1,4%)     | (4,3%)  | (7,2%)  | (47,8%) | (39,1%) |                                |
| Chi-cuadrado: 31,914 (0,001) <sup>1</sup>                 |          |            |         |         |         |         | F <sup>a</sup> : 7,39 (<0,001) |
|   |          |            |         |         |         |         | [0,064]                        |
| 4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total    |          |            |         |         |         |         |                                |
| Educación primaria  | Curso 1º | 6          | 17      | 74      | 93      | 50      | 3,68 (0,96)                    |
|   |          | (2,5%)     | (7,1%)  | (30,8%) | (38,8%) | (20,8%) |                                |
|   | Curso 2º | 6          | 11      | 53      | 68      | 46      | 3,74 (1,01)                    |
|   |          | (3,3%)     | (6,0%)  | (28,8%) | (37,0%) | (25,0%) |                                |
|   | Curso 3º | 7          | 11      | 46      | 57      | 38      | 3,68 (1,05)                    |
|   |          | (4,4%)     | (6,9%)  | (28,9%) | (35,8%) | (23,9%) |                                |
|   | Curso 4º | 7          | 11      | 46      | 57      | 38      | 3,65 (1,08)                    |
|   |          | (4,4%)     | (6,9%)  | (28,9%) | (35,8%) | (23,9%) |                                |
| Chi-cuadrado: 8,098 (0,777)                               |          |            |         |         |         |         | F <sup>a</sup> : 0,30 (0,824)  |
|   |          |            |         |         |         |         | [0,001]                        |
| Educación infantil  | Curso 1º | 3          | 6       | 23      | 32      | 28      | 3,83 (1,04)                    |
|   |          | (3,3%)     | (6,5%)  | (25,0%) | (34,8%) | (30,4%) |                                |
|   | Curso 2º | 3          | 7       | 23      | 37      | 19      | 3,70 (1,01)                    |
|   |          | (3,4%)     | (7,9%)  | (25,8%) | (41,6%) | (21,3%) |                                |
|   | Curso 3º | 3          | 5       | 21      | 29      | 20      | 3,74 (1,04)                    |
|   |          | (3,8%)     | (6,4%)  | (26,9%) | (37,2%) | (25,6%) |                                |
|   | Curso 4º | 1          | 2       | 9       | 29      | 28      | 4,17 (0,87)                    |
|   |          | (1,4%)     | (2,9%)  | (13,0%) | (42,0%) | (40,6%) |                                |
| Chi-cuadrado: 12,536 (0,404) <sup>1</sup>                 |          |            |         |         |         |         | F <sup>a</sup> 3,43 (0,017)    |
|   |          |            |         |         |         |         | [0,031]                        |
| 5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes |          |            |         |         |         |         |                                |
| Educación primaria  | Curso 1º | 11         | 28      | 86      | 76      | 39      | 3,43 (1,04)                    |
|   |          | (4,6%)     | (11,7%) | (35,8%) | (31,7%) | (16,3%) |                                |
|   | Curso 2º | 11         | 37      | 66      | 55      | 16      | 3,15 (1,03)                    |
|   |          | (5,9%)     | (20,0%) | (35,7%) | (29,7%) | (8,6%)  |                                |
|   | Curso 3º | 3          | 14      | 65      | 62      | 15      | 3,45 (0,86)                    |
|   |          | (1,9%)     | (8,8%)  | (40,9%) | (39,0%) | (9,4%)  |                                |
|   | Curso 4º | 12         | 30      | 79      | 59      | 21      | 3,23 (1,03)                    |
|   |          | (6,0%)     | (14,9%) | (39,3%) | (29,4%) | (10,4%) |                                |
| Chi-cuadrado: 23,809 (0,022)                              |          |            |         |         |         |         | F <sup>a</sup> : 4,22 (0,006)  |
|   |          |            |         |         |         |         | [0,016]                        |
| Educación infantil  | Curso 1º | 6          | 12      | 25      | 34      | 15      | 3,43 (1,11)                    |
|   |          | (6,5%)     | (13,0%) | (27,2%) | (37,0%) | (16,3%) |                                |
|   | Curso 2º | 4          | 5       | 19      | 41      | 20      | 3,76 (1,01)                    |
|   |          | (4,5%)     | (5,6%)  | (21,3%) | (46,1%) | (22,5%) |                                |
|   | Curso 3º | 4          | 5       | 31      | 30      | 8       | 3,42 (0,95)                    |
|   |          | (5,1%)     | (6,4%)  | (39,7%) | (38,5%) | (10,3%) |                                |
|   | Curso 4º | 3          | 5       | 22      | 26      | 13      | 3,59 (1,02)                    |
|   |          | (4,3%)     | (7,2%)  | (31,9%) | (37,7%) | (18,8%) |                                |
| Chi-cuadrado: 14,256 (0,285)                              |          |            |         |         |         |         | F <sup>a</sup> : 2,11 (0,099)  |
|   |          |            |         |         |         |         | [0,019]                        |
| <sup>a</sup> ANOVA  |          |            |         |         |         |         |                                |

### 7.1.2. Utilidad para su formación

Esta segunda dimensión del cuestionario está compuesta por seis ítems (del 6 al 11). A continuación se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total de alumnos; para, posteriormente, analizarlos por sexo, por curso y por titulación.

En el primer caso, en el análisis de cada ítem para el **global de alumnos**, se obtienen los resultados que se muestran en la Tabla 98:

Tabla 98. Valoración de los alumnos de la Utilidad para su formación

| Ítem   | Valoración   |              |                              |                              |                              | Media (D.T.) |
|--|--------------|--------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------|
|  | 1            | 2            | 3                            | 4                            | 5                            |              |
| Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas | 15<br>(1,3%) | 46<br>(4,1%) | <b>263</b><br><b>(23,6%)</b> | <b>530</b><br><b>(47,6%)</b> | 259<br>(23,3%)               | 3,87 (0,86)  |
| Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje        | 20<br>(1,8%) | 59<br>(5,3%) | 246<br>(22,1%)               | <b>510</b><br><b>(45,8%)</b> | <b>278</b><br><b>(25,0%)</b> | 3,87 (0,91)  |
| Entender los conocimientos e ideas de los compañeros/as          | 6<br>(0,5%)  | 32<br>(2,9%) | 215<br>(19,3%)               | <b>568</b><br><b>(51,0%)</b> | <b>292</b><br><b>(26,2%)</b> | 3,99 (0,79)  |
| Comprender la importancia del trabajo docente coordinado         | 13<br>(1,2%) | 41<br>(3,7%) | 171<br>(15,4%)               | <b>432</b><br><b>(38,8%)</b> | <b>456</b><br><b>(41,0%)</b> | 4,15 (0,89)  |
| Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes                      | 10<br>(0,9%) | 28<br>(2,5%) | 164<br>(14,7%)               | <b>524</b><br><b>(47,1%)</b> | <b>387</b><br><b>(34,8%)</b> | 4,12 (0,81)  |
| Buscar información, investigar, y aprender de forma autónoma     | 36<br>(3,2%) | 78<br>(7,0%) | 213<br>(19,2%)               | <b>447</b><br><b>(40,2%)</b> | <b>338</b><br><b>(30,4%)</b> | 3,88 (1,03)  |

En esta Tabla 98, en cada ítem, se han señalado en negrita las dos valoraciones mayoritariamente elegidas por los alumnos. Se comprueba que, mientras que en el primer ítem dichas valoraciones son el 3 y el 4, en los cinco restantes son el 4 y el 5. Las valoraciones medias de los ítems son, en todos los casos, superiores a 3'85, siendo las mayores las de los ítems 9 y 10, que superan los 4'10 puntos.

Para comprobar si hay diferencias significativas entre las valoraciones medias de los seis ítems, se realiza un ANOVA de medidas repetidas en el que se obtiene un valor del estadístico  $F(4,4; 4862,3^5) = 38,10$  y una significación menor que 0,001; por lo que se concluye que, al menos, la valoración media de uno de los ítems es significativamente diferente al resto.

<sup>5</sup>Tras la corrección de los grados de libertad de Greenhouse por no cumplirse el supuesto de circularidad.

Si se representan las medias dan lugar a la Figura 21:

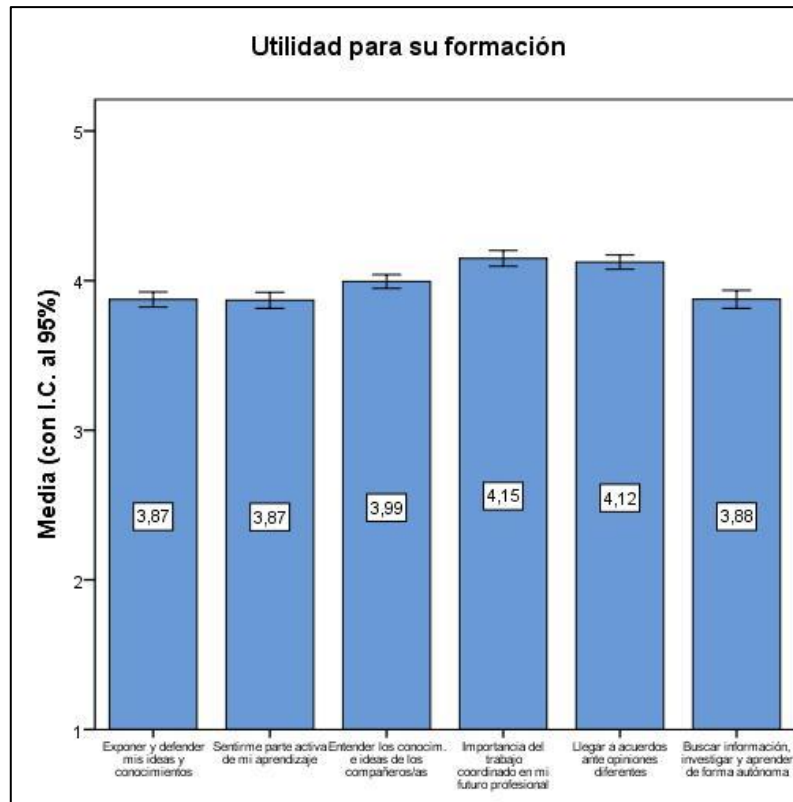


Figura 21. Valoración media de la Utilidad para su formación

Realizadas las comparaciones múltiples de Sidak, se han obtenido los resultados de la Tabla 99. En la que se comprueba que la valoración media de los ítems 9 y 10 es significativamente mayor que la del resto de ítems y que la valoración del ítem 8 es significativamente diferente a la de los anteriores y a la de los ítems 6, 7 y 11, no habiendo diferencias entre estos.

Tabla 99. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 6 a 11

| Diferencia <br>(significación) | Ítem 6 | Ítem 7           | Ítem 8            | Ítem 9            | Ítem 10           | Ítem 11           |
|--------------------------------|--------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Ítem 6                         | -----  | 0,005<br>(1,000) | 0,121<br>(<0,001) | 0,274<br>(<0,001) | 0,249<br>(<0,001) | 0,001<br>(1,000)  |
| Ítem 7                         |        | -----            | 0,126<br>(<0,001) | 0,280<br>(<0,001) | 0,254<br>(<0,001) | 0,006<br>(1,000)  |
| Ítem 8                         |        |                  | -----             | 0,154<br>(<0,001) | 0,129<br>(<0,001) | 0,120<br>(0,005)  |
| Ítem 9                         |        |                  |                   | -----             | 0,025<br>(0,998)  | 0,273<br>(<0,001) |
| Ítem 10                        |        |                  |                   |                   | -----             | 0,248<br>(<0,001) |
| Ítem 11                        |        |                  |                   |                   |                   | -----             |

En la Figura 22 se entiende mejor entre qué medias hay diferencias significativas:

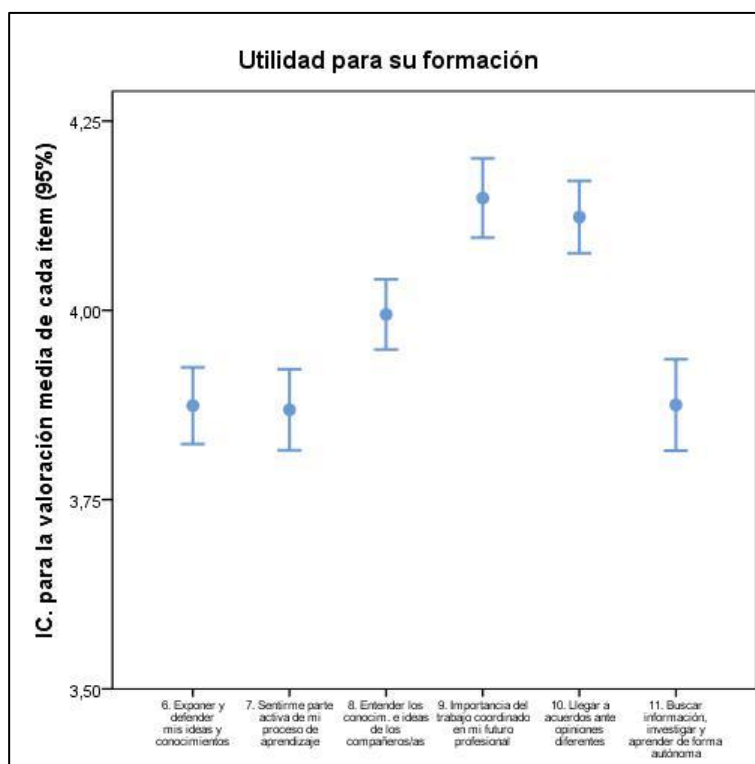


Figura 22. Valoraciones medias de los ítems 6 a 11

No obstante lo anterior, la significación estadística de las diferencias es más habitual cuanto mayor es el tamaño muestral. En este caso se tienen datos de 1112 alumnos y por ello, para tener una medida más fiable de la diferencia, se considera adecuado el cálculo de los tamaños de efecto correspondientes, ver la Tabla 100. Se comprueba que el tamaño de efecto, en el mejor de los casos, no supera el valor 0,278, que puede ser considerado un efecto de tamaño “bajo”.

Tabla 100. Tamaños de los efectos de las comparaciones de los ítems 6 a 11

| Tamaño del efecto | Ítem 6 | Ítem 7 | Ítem 8 | Ítem 9 | Ítem 10 | Ítem 11 |
|-------------------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|
| Ítem 6            | ----   | 0,006  | 0,141  | 0,278  | 0,257   | 0,0009  |
| Ítem 7            |        | ----   | 0,143  | 0,281  | 0,254   | 0,006   |
| Ítem 8            |        |        | ----   | 0,168  | 0,151   | 0,107   |
| Ítem 9            |        |        |        | ----   | 0,029   | 0,226   |
| Ítem 10           |        |        |        |        | ----    | 0,213   |
| Ítem 11           |        |        |        |        |         | ----    |

El análisis de cada ítem **por sexo** se muestra en la Tabla 101:



Tabla 101. Valoración de los alumnos de la Utilidad para su formación por sexo

| Ítem   | Valoración   |              |                |                |                | Media (D.T.)                 |
|--|--------------|--------------|----------------|----------------|----------------|------------------------------|
|  | 1            | 2            | 3              | 4              | 5              |                              |
| 6. Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas                      |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 15<br>(1,7%) | 36<br>(4,0%) | 214<br>(23,8%) | 422<br>(47,0%) | 211<br>(23,5%) | 3,87 (0,88)                  |
| Hombres  | 0<br>(0,0%)  | 10<br>(4,7%) | 49<br>(22,8%)  | 108<br>(50,2%) | 48<br>(22,3%)  | 3,90 (0,79)                  |
| Chi-cuadrado: 4,328 (0,363)  |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> -0,55 (0,582) |
| 7.Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje                              |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 13<br>(1,4%) | 52<br>(5,8%) | 192<br>(21,4%) | 414<br>(46,1%) | 227<br>(25,3%) | 3,88 (0,90)                  |
| Hombres  | 7<br>(3,3%)  | 7<br>(3,3%)  | 54<br>(25,1%)  | 96<br>(44,7%)  | 51<br>(23,7%)  | 3,82 (0,94)                  |
| Chi-cuadrado: 6,602 (0,158)  |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> 0,82 (0,414)  |
| 8.Entender los conocimientos e ideas de los compañeros/as                                |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 4<br>(0,4%)  | 27<br>(3,0%) | 166<br>(18,5%) | 465<br>(51,8%) | 236<br>(26,3%) | 4,00 (0,78)                  |
| Hombres  | 2<br>(0,9%)  | 5<br>(2,3%)  | 49<br>(22,8%)  | 103<br>(47,9%) | 56<br>(26,0%)  | 3,96 (0,82)                  |
| Chi-cuadrado: 3,215 (0,523)  |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> 0,78 (0,439)  |
| 9.Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 9<br>(1,0%)  | 32<br>(3,6%) | 127<br>(14,1%) | 347<br>(38,6%) | 383<br>(42,7%) | 4,18 (0,88)                  |
| Hombres  | 4<br>(1,9%)  | 9<br>(4,2%)  | 44<br>(20,5%)  | 85<br>(39,5%)  | 73<br>(34,0%)  | 4,00 (0,94)                  |
| Chi-cuadrado: 9,028 (0,060)  |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> 2,79 (0,005)  |
| 10.Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes   |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 5<br>(0,6%)  | 22<br>(2,4%) | 135<br>(15,0%) | 427<br>(47,6%) | 309<br>(34,4%) | 4,13 (0,79)                  |
| Hombres  | 5<br>(2,3%)  | 6<br>(2,8%)  | 29<br>(13,5%)  | 97<br>(45,1%)  | 78<br>(36,3%)  | 4,10 (0,90)                  |
| Chi-cuadrado: 6,794 (0,147)  |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> 0,42 (0,677)  |
| 11.Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma                           |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 26<br>(2,9%) | 62<br>(6,9%) | 160<br>(17,8%) | 370<br>(41,2%) | 279<br>(31,1%) | 3,91 (1,01)                  |
| Hombres  | 10<br>(4,7%) | 16<br>(7,4%) | 53<br>(24,7%)  | 77<br>(35,8%)  | 59<br>(27,4%)  | 3,74 (1,08)                  |
| Chi-cuadrado: 7,958 (0,093)  |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> 2,16 (0,031)  |

Prueba t-Student

<sup>a</sup>Prueba t-Student

Se observa que en los seis ítems los perfiles de alumnos y alumnas son bastante semejantes y que sólo en los ítems 9 y 11 se observan diferencias significativas en las medias. Lo que lleva a afirmar que las mujeres valoran significativamente mejor esos aspectos que los hombres.

Sin embargo, los tamaños de los efectos en esos ítems (0,198 y 0,163, respectivamente) llevan a concluir que el sexo ejerce una baja influencia sobre las respuestas.

Si se representan las medias dan lugar a la Figura 23, en el que se ve la semejanza de las medias en los seis ítems.

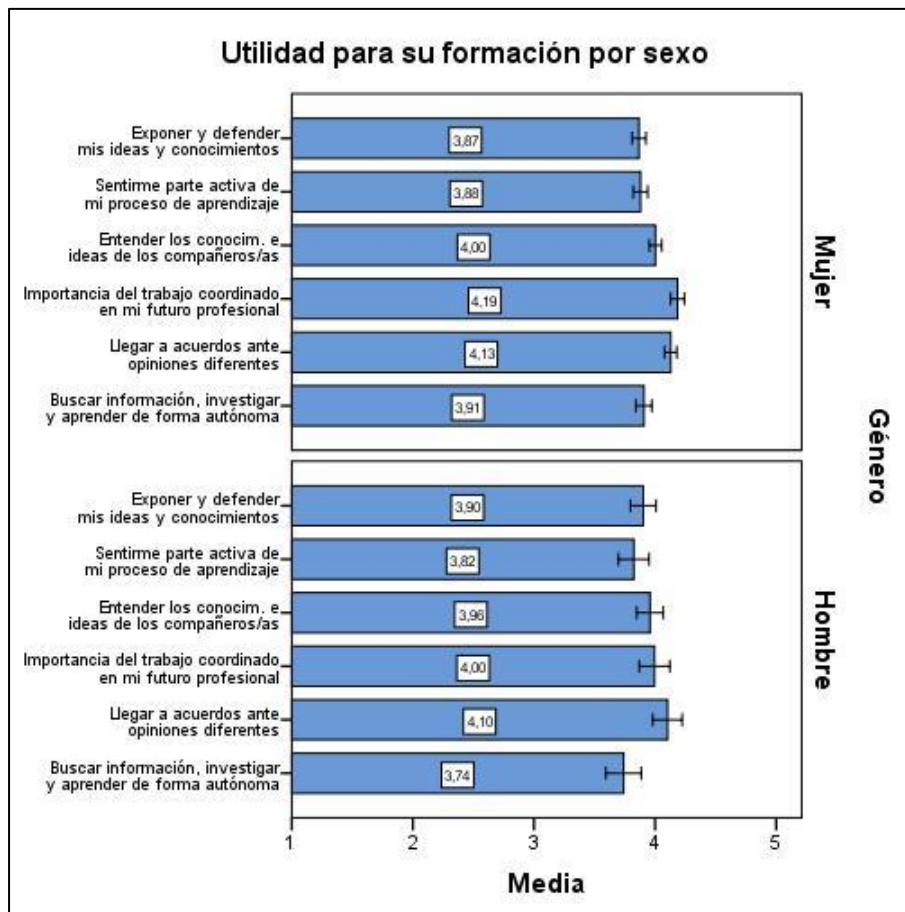


Figura 23. Valoración media de la Utilidad para su formación por sexo

El análisis de cada ítem **por curso** se muestra en la Tabla 102.

En las respectivas distribuciones conjuntas, se han marcado en **negrita** las dos opciones de respuesta mayoritarias y además, en otro color, las casillas en las que se obtienen frecuencias significativamente superiores a lo que cabría esperar, indicando asociación entre las categorías que interseccionan en dichas casillas. Así, por ejemplo, en el sexto ítem en 4º curso se obtienen más valoraciones de 5 puntos de lo que cabría esperar; mientras que en el Curso 2º son las valoraciones de 3 puntos las que sobrepasan lo esperado.

Tabla 102. Valoración de los alumnos de la Utilidad para su formación por curso

| Ítem   | Valoración  |              |               |                |                                  | Media (D.T.) |
|--|-------------|--------------|---------------|----------------|----------------------------------|--------------|
|  | 1           | 2            | 3             | 4              | 5                                |              |
| Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas |             |              |               |                |                                  |              |
| Curso 1º   | 6<br>(1,8%) | 18<br>(5,4%) | 80<br>(24,1%) | 145<br>(43,7%) | 83<br>(25,0%)                    | 3,85 (0,92)  |
| Curso 2º   | 3<br>(1,1%) | 13<br>(4,7%) | 91<br>(33,2%) | 123<br>(44,9%) | 44<br>(16,1%)                    | 3,70 (0,83)  |
| Curso 3º   | 4<br>(1,7%) | 6<br>(2,5%)  | 49<br>(20,7%) | 125<br>(52,7%) | 53<br>(22,4%)                    | 3,92 (0,82)  |
| Curso 4º   | 2<br>(0,7%) | 9<br>(3,3%)  | 43<br>(15,9%) | 137<br>(50,7%) | 79<br>(29,3%)                    | 4,04 (0,81)  |
| Chi-cuadrado: 37,564 (p<0,001)                                   |             |              |               |                | F <sup>b</sup> = 8,235 (p<0,001) |              |
| Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje        |             |              |               |                |                                  |              |
| Curso 1º   | 9<br>(2,7%) | 23<br>(6,9%) | 90<br>(27,1%) | 141<br>(42,5%) | 69<br>(20,8%)                    | 3,72 (0,96)  |
| Curso 2º   | 3<br>(1,1%) | 14<br>(5,1%) | 75<br>(27,4%) | 129<br>(47,1%) | 53<br>(19,3%)                    | 3,78 (0,85)  |
| Curso 3º   | 1<br>(0,4%) | 11<br>(4,6%) | 41<br>(17,3%) | 115<br>(48,5%) | 69<br>(29,1%)                    | 4,01 (0,83)  |
| Curso 4º   | 7<br>(2,6%) | 11<br>(4,1%) | 40<br>(14,8%) | 125<br>(46,3%) | 87<br>(32,2%)                    | 4,27 (0,79)  |
| Chi-cuadrado: 38,963 (<0,001)                                    |             |              |               |                | F <sup>b</sup> = 8,20 (<0,001)   |              |
| Entender los conocimientos e ideas de los compañeros             |             |              |               |                |                                  |              |
| Curso 1º   | 2<br>(0,6%) | 12<br>(3,6%) | 71<br>(21,4%) | 164<br>(49,4%) | 83<br>(25,0%)                    | 3,95 (0,81)  |
| Curso 2º   | 2<br>(0,7%) | 8<br>(2,9%)  | 61<br>(22,3%) | 147<br>(53,6%) | 56<br>(20,4%)                    | 3,90 (0,78)  |
| Curso 3º   | 1<br>(0,4%) | 8<br>(3,4%)  | 40<br>(16,9%) | 123<br>(51,9%) | 65<br>(27,4%)                    | 4,03 (0,79)  |
| Curso 4º   | 1<br>(0,4%) | 4<br>(1,5%)  | 43<br>(15,9%) | 134<br>(49,6%) | 88<br>(32,6%)                    | 4,13 (0,75)  |
| Chi-cuadrado: 16,051 (0,189)                                     |             |              |               |                | F <sup>b</sup> = 4,37 (0,005)    |              |
| Importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional      |             |              |               |                |                                  |              |
| Curso 1º   | 3<br>(0,9%) | 16<br>(4,8%) | 52<br>(15,7%) | 129<br>(38,9%) | 132<br>(39,8%)                   | 4,12 (0,90)  |
| Curso 2º   | 5<br>(1,8%) | 13<br>(4,7%) | 47<br>(17,2%) | 109<br>(39,8%) | 100<br>(36,5%)                   | 4,04 (0,94)  |
| Curso 3º   | 1<br>(0,4%) | 3<br>(1,3%)  | 39<br>(16,5%) | 96<br>(40,5%)  | 98<br>(41,4%)                    | 4,21 (0,79)  |
| Curso 4º   | 4<br>(1,5%) | 9<br>(3,3%)  | 33<br>(12,2%) | 98<br>(36,3%)  | 126<br>(46,7%)                   | 4,23 (0,90)  |
| Chi-cuadrado: 7,398 (0,830)                                      |             |              |               |                | F <sup>b</sup> = 2,61 (0,051)    |              |
| Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes                      |             |              |               |                |                                  |              |
| Curso 1º   | 5<br>(1,5%) | 8<br>(2,4%)  | 49<br>(14,8%) | 160<br>(48,2%) | 110<br>(33,1%)                   | 4,09 (0,84)  |
| Curso 2º   | 1<br>(0,4%) | 10<br>(3,6%) | 54<br>(19,7%) | 122<br>(44,5%) | 87<br>(31,8%)                    | 4,04 (0,83)  |
| Curso 3º   | 4<br>(1,7%) | 5<br>(2,1%)  | 21<br>(8,9%)  | 130<br>(54,9%) | 77<br>(32,5%)                    | 4,14 (0,80)  |
| Curso 4º   | 0<br>(0,0%) | 5<br>(1,9%)  | 40<br>(14,8%) | 112<br>(41,5%) | 113<br>(41,9%)                   | 4,23 (0,77)  |
| Chi-cuadrado: 29,023 (0,004)                                     |             |              |               |                | F <sup>b</sup> = 2,93 (0,033)    |              |

| Ítem  | Valoración |        |         |         |         | Media (D.T.)                  |
|---|------------|--------|---------|---------|---------|-------------------------------|
|   | 1          | 2      | 3       | 4       | 5       |                               |
| Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma |            |        |         |         |         |                               |
| Curso 1º  | 17         | 31     | 67      | 113     | 103     | 3,77 (1,14)                   |
|   | (5,1%)     | (9,4%) | (20,2%) | (34,1%) | (31,1%) |                               |
| Curso 2º  | 5          | 22     | 56      | 111     | 80      | 3,87 (0,98)                   |
|   | (1,8%)     | (8,0%) | (20,4%) | (40,5%) | (29,2%) |                               |
| Curso 3º  | 6          | 10     | 44      | 115     | 62      | 3,92 (0,92)                   |
|   | (2,5%)     | (4,2%) | (18,6%) | (48,5%) | (26,2%) |                               |
| Curso 4º  | 8          | 15     | 46      | 108     | 93      | 3,97 (1,00)                   |
|   | (3,0%)     | (5,6%) | (17,0%) | (40,0%) | (34,4%) |                               |
| Chi-cuadrado: 23,546 (0,023)                                |            |        |         |         |         | F <sup>b</sup> = 1,98 (0,115) |

2Prueba: ANOVA de un factor

<sup>2</sup>Prueba: ANOVA de un factor

Respecto a las comparaciones de medias, en el **primer ítem** (sexto del cuestionario) se obtienen diferencias significativas entre las medias de 1º y 4º y entre las de 2º con respecto a las de 3º y de 4º.

En el **segundo ítem** (ítem 7 del cuestionario) hay diferencias significativas entre las medias de los cursos 1º y 2º con respecto a las 3º y 4º. En el **ítem tercero** (ítem 8 del cuestionario), las diferencias significativas entre las medias se dan entre el curso 4º y los cursos 1º y 2º, no habiendo diferencias entre estos.

En los **ítems cuarto y sexto** (ítems 9 y 11 del cuestionario) no hay diferencias significativas entre los cursos; mientras que, por último, en el **ítem quinto** (ítem 10 del cuestionario) sólo hay diferencias significativas entre las medias de 2º y de 4º curso<sup>6</sup>.

En general, se observa que son mejores las valoraciones de los ítems en los cursos superiores. Si se representan las medias dan lugar a la Figura 24, donde se observa que hay mucha semejanza en los perfiles de los cuatro cursos, y que el perfil de 1º es el que presenta muy ligeras diferencias con el resto.

<sup>6</sup>El que resulten significativas las diferencias se debe más al elevado tamaño de los grupos que a las diferencias en sí entre las medias. Eso se comprueba al realizar el cálculo del tamaño de efecto; ya que, se obtienen valores inferiores a 0,022 en todos los casos en el cálculo del coeficiente Eta cuadrado.

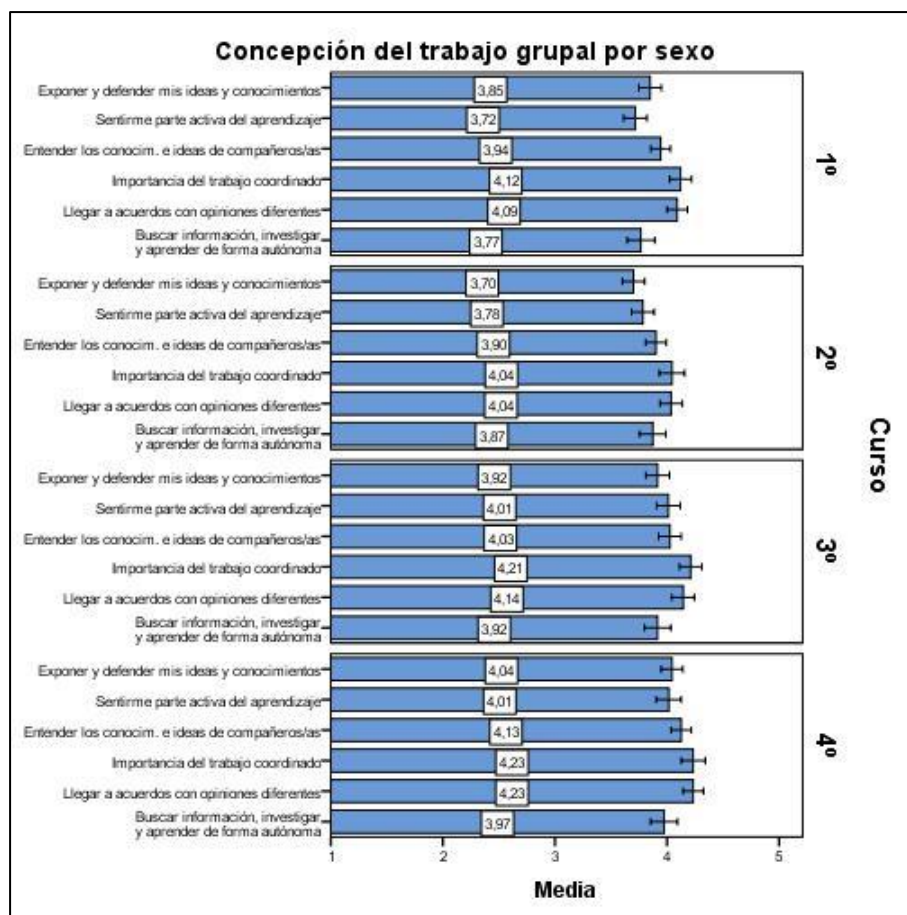


Figura 24. Valoración media de la Utilidad para su formación por curso

En el análisis de cada ítem **por titulación** se obtienen los resultados de la Tabla 103.

Se incluye el tamaño del efecto [d de Cohen, empleando la varianza media] para, posteriormente, analizarlos por sexo y por curso:

Tabla 103. Valoración de los alumnos de la Utilidad para su formación por titulación

| Ítem  | Valoración   |              |                             |                              |                              | Media (D.T.)                     |
|---|--------------|--------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
|   | 1            | 2            | 3                           | 4                            | 5                            |                                  |
| 6. Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas |              |              |                             |                              |                              |                                  |
| Educación primaria  | 10<br>(1,3%) | 35<br>(4,5%) | 181<br>(23,1%)              | <b>371</b><br><b>(47,3%)</b> | <b>188</b><br><b>(23,9%)</b> | 3,88 (0,87)                      |
| Educación infantil  | 5<br>(1,5%)  | 11<br>(3,4%) | <b>82</b><br><b>(25,0%)</b> | <b>159</b><br><b>(48,5%)</b> | 71<br>(21,6%)                | 3,85 (0,85)                      |
| Chi-cuadrado: 1,759 (0,780)   |              |              |                             |                              |                              | tª0,49 (0,622)<br><b>[0,035]</b> |

| Ítem  | Valoración |        |         |         |   | Media (D.T.) |
|---|------------|--------|---------|---------|---|--------------|
|   | 1          | 2      | 3       | 4       | 5                                       |              |
| 7. Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje                              |            |        |         |         |   |              |
| Educación primaria  | 18         | 44     | 180     | 356     | 187                                     | 3,83 (0,93)  |
|   | (2,3%)     | (5,6%) | (22,9%) | (45,4%) | (23,8%)                                 |              |
| Educación infantil  | 2          | 15     | 66      | 154     | 91                                      | 3,97 (0,85)  |
|   | (0,6%)     | (4,6%) | (20,1%) | (47,0%) | (27,7%)                                 |              |
| Chi-cuadrado: 6,492 (0,165)   |            |        |         |         | t <sup>a</sup> -2,41 (0,016)<br>[0,157] |              |
| 8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros/as                                |            |        |         |         |   |              |
| Educación primaria  | 5          | 28     | 156     | 400     | 196                                     | 3,96 (0,81)  |
|   | (0,6%)     | (3,6%) | (19,9%) | (51,0%) | (25,0%)                                 |              |
| Educación infantil  | 1          | 4      | 59      | 168     | 96                                      | 4,08 (0,74)  |
|   | (0,3%)     | (1,2%) | (18,0%) | (51,2%) | (29,3%)                                 |              |
| Chi-cuadrado: 6,966 (0,138)   |            |        |         |         | t <sup>a</sup> -2,30 (0,022)<br>[0,155] |              |
| 9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente |            |        |         |         |   |              |
| Educación primaria  | 11         | 32     | 130     | 296     | 316                                     | 4,11 (0,92)  |
|   | (1,4%)     | (4,1%) | (16,6%) | (37,7%) | (40,3%)                                 |              |
| Educación infantil  | 2          | 9      | 41      | 136     | 140                                     | 4,23 (0,82)  |
|   | (0,6%)     | (2,7%) | (12,5%) | (41,5%) | (42,7%)                                 |              |
| Chi-cuadrado: 6,012 (0,198)   |            |        |         |         | t <sup>a</sup> -1,97 (0,049)<br>[0,138] |              |
| 10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes   |            |        |         |         |   |              |
| Educación primaria  | 9          | 21     | 118     | 377     | 260                                     | 4,09 (0,83)  |
|   | (1,1%)     | (2,7%) | (15,0%) | (48,0%) | (33,1%)                                 |              |
| Educación infantil  | 1          | 7      | 46      | 147     | 127                                     | 4,20 (0,78)  |
|   | (0,3%)     | (2,1%) | (14,0%) | (44,8%) | (38,7%)                                 |              |
| Chi-cuadrado: 4,843 (0,304)   |            |        |         |         | t <sup>a</sup> -1,91 (0,056)<br>[0,137] |              |
| 11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma                           |            |        |         |         |   |              |
| Educación primaria  | 28         | 58     | 169     | 292     | 238                                     | 3,83 (1,05)  |
|   | (3,6%)     | (7,4%) | (21,5%) | (37,2%) | (30,3%)                                 |              |
| Educación infantil  | 8          | 20     | 44      | 155     | 100                                     | 3,98 (0,95)  |
|   | (2,4%)     | (6,1%) | (13,5%) | (47,4%) | (30,6%)                                 |              |
| Chi-cuadrado: 15,266 (0,004)  |            |        |         |         | t <sup>a</sup> -2,20 (0,028)<br>[0,150] |              |

ªPrueba t de Student

<sup>a</sup>Prueba t de Student

Se observa que, en los seis ítems, los perfiles de ambos grados son semejantes y que sólo se observan diferencias significativas, tanto en la prueba Chi-cuadrado como en la comparación de medias, en el ítem 11 y sólo diferencias significativas de medias en los ítems 7, 8 y 9. Sólo en el ítem 6 la valoración de los alumnos del grado de Educación Primaria supera a la de los de Educación Infantil; en el resto, son estos los que valoran más positivamente los ítems. No obstante, de nuevo el cálculo del tamaño del efecto (con valores respectivos para los seis ítems de: 0,035, 0,157, 0,155, 0,138, 0,137 y 0,150) lleva a afirmar que el grado no tiene una influencia importante sobre la respuesta a estos ítems.

Si se representan las medias, dan lugar al gráfico que se muestra en la Figura 25, en el que se aprecia la semejanza en los perfiles de respuesta así como que en Educación Infantil las valoraciones son, en general, ligeramente más elevadas que en Primaria.

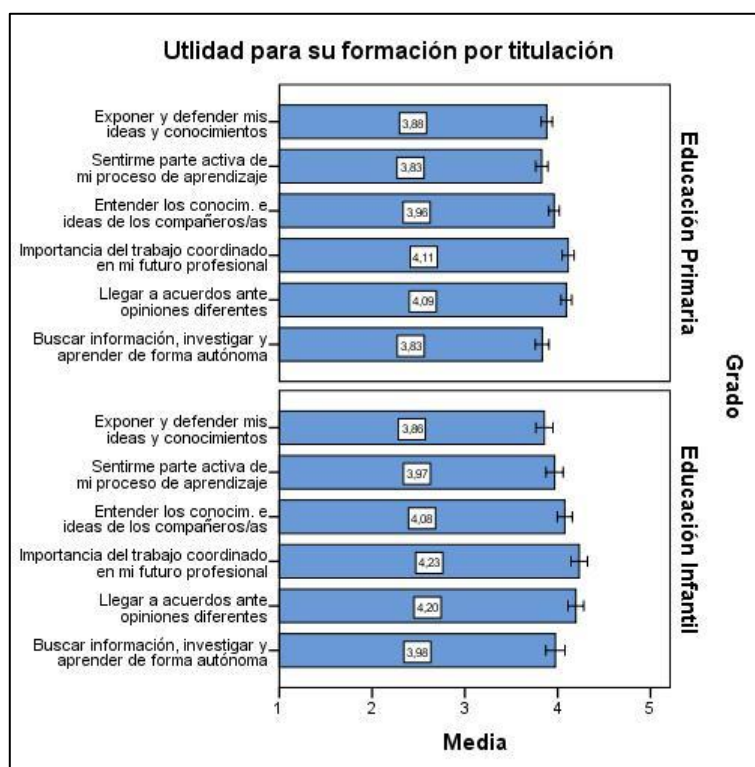


Figura 25. Valoración media de la Utilidad para su formación por titulación

En el análisis de cada ítem **por sexo** dentro de cada **titulación**, se obtienen los resultados de la Tabla 104:

Tabla 104. Valoración de los alumnos de la Utilidad para su formación por titulación y sexo

| Ítem  |        | Valoración   |              |                |                |                | Media (D.T.)                              |
|---|--------|--------------|--------------|----------------|----------------|----------------|---|
|   |        | 1            | 2            | 3              | 4              | 5              |   |
| 6. Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas |        |              |              |                |                |                |   |
| Educación primaria  | Mujer  | 10<br>(1,7%) | 25<br>(4,3%) | 133<br>(23,0%) | 269<br>(46,5%) | 141<br>(24,4%) | 3,88 (0,89)                               |
|   | Hombre | 0<br>(0,0%)  | 10<br>(4,8%) | 48<br>(23,2%)  | 102<br>(49,3%) | 47<br>(22,7%)  | 3,90 (0,80)                               |
| Chi-cuadrado: 4,094 (0,393)   |        |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> : -0,33 (0,742)<br>[0,023] |

| Ítem   |        | Valoración   |              |                |                |                | Media (D.T.)                              |
|--|--------|--------------|--------------|----------------|----------------|----------------|---|
|  |        | 1            | 2            | 3              | 4              | 5              |   |
| Educación infantil   | Mujer  | 5<br>(1,6%)  | 11<br>(3,4%) | 81<br>(25,3%)  | 153<br>(47,8%) | 70<br>(21,9%)  | 3,85 (0,85)                               |
|  | Hombre | 0<br>(0,0%)  | 0<br>(0,0%)  | 1<br>(12,5%)   | 6<br>(75,0%)   | 1<br>(12,5%)   | 4,00 (0,54)                               |
| Chi-cuadrado: 2,419 (0,659) <sup>7</sup>   |        |              |              |                |                |                | z <sup>b</sup> : -0,42 (0,677)<br>[0,023] |
| <b>7. Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje</b>                              |        |              |              |                |                |                |   |
| Educación primaria   | Mujer  | 11<br>(1,9%) | 37<br>(6,4%) | 130<br>(22,5%) | 262<br>(45,3%) | 138<br>(23,9%) | 3,83 (0,93)                               |
|  | Hombre | 7<br>(3,4%)  | 7<br>(3,4%)  | 50<br>(24,2%)  | 94<br>(45,4%)  | 49<br>(23,7%)  | 3,83 (0,94)                               |
| Chi-cuadrado: 4,119 (0,390)  |        |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> : 0,04 (0,972)<br>[0,000]  |
| Educación infantil   | Mujer  | 2<br>(0,6%)  | 15<br>(4,7%) | 62<br>(19,4%)  | 152<br>(47,5%) | 89<br>(27,8%)  | 3,97 (0,85)                               |
|  | Hombre | 0<br>(0,0%)  | 0<br>(0,0%)  | 4<br>(50,0%)   | 2<br>(25,0%)   | 2<br>(25,0%)   | 3,75 (0,89)                               |
| Chi-cuadrado: 4,927 (0,295) <sup>3</sup>   |        |              |              |                |                |                | z <sup>b</sup> : -0,92 (0,357)<br>[0,051] |
| <b>8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros/as</b>                                |        |              |              |                |                |                |   |
| Educación primaria   | Mujer  | 3<br>(0,5%)  | 23<br>(4,0%) | 108<br>(18,7%) | 301<br>(52,1%) | 143<br>(24,7%) | 3,97 (0,80)                               |
|  | Hombre | 2<br>(1,0%)  | 5<br>(2,4%)  | 48<br>(23,2%)  | 99<br>(47,8%)  | 53<br>(25,6%)  | 3,95 (0,82)                               |
| Chi-cuadrado: 3,665 (0,453)  |        |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> : 0,28 (0,776)<br>[0,025]  |
| Educación infantil   | Mujer  | 1<br>(0,3%)  | 4<br>(1,3%)  | 58<br>(18,1%)  | 164<br>(51,3%) | 93<br>(29,1%)  | 4,08 (0,74)                               |
|  | Hombre | 0<br>(0,0%)  | 0<br>(0,0%)  | 1<br>(12,5%)   | 4<br>(50,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 4,25 (0,71)                               |
| Chi-cuadrado: 0,455 (0,978) <sup>3</sup>   |        |              |              |                |                |                | z <sup>b</sup> : -0,64 (0,523)<br>[0,035] |
| <b>9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente</b> |        |              |              |                |                |                |   |
| Educación primaria   | Mujer  | 7<br>(1,2%)  | 23<br>(4,0%) | 87<br>(15,1%)  | 218<br>(37,7%) | 243<br>(42,0%) | 4,15 (0,90)                               |
|  | Hombre | 4<br>(1,9%)  | 9<br>(4,3%)  | 43<br>(20,8%)  | 78<br>(37,7%)  | 73<br>(35,5%)  | 4,00 (0,96)                               |
| Chi-cuadrado: 5,367 (0,252)  |        |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> : 2,07 (0,039)<br>[0,164]  |
| Educación infantil   | Mujer  | 2<br>(0,6%)  | 9<br>(2,8%)  | 40<br>(12,5%)  | 129<br>(40,3%) | 140<br>(43,8%) | 4,24 (0,82)                               |
|  | Hombre | 0<br>(0,0%)  | 0<br>(0,0%)  | 1<br>(12,5%)   | 7<br>(87,5%)   | 0 (0,0%)       | 3,88 (0,35)                               |
| Chi-cuadrado: 7,966 (0,093) <sup>3</sup>   |        |              |              |                |                |                | z <sup>b</sup> : -1,81 (0,071)<br>[0,100] |
| <b>10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes</b>   |        |              |              |                |                |                |   |
| Educación primaria   | Mujer  | 4<br>(0,7%)  | 15<br>(2,6%) | 91<br>(15,7%)  | 283<br>(49,0%) | 185<br>(32,0%) | 4,09 (0,80)                               |
|  | Hombre | 5<br>(2,4%)  | 6<br>(2,9%)  | 27<br>(13,0%)  | 94<br>(45,4%)  | 75<br>(36,2%)  | 4,10 (0,91)                               |
| Chi-cuadrado: 5,962 (0,202)  |        |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> : -0,17 (0,864)<br>[0,012] |

<sup>7</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.



| Ítem  |  | Valoración   |              |                |                |                | Media (D.T.)                              |
|---|--|--------------|--------------|----------------|----------------|----------------|---|
|   |  | 1            | 2            | 3              | 4              | 5              |   |
| Educación infantil  | Mujer                                    | 1<br>(0,3%)  | 7<br>(2,2%)  | 44<br>(13,8%)  | 144<br>(45,0%) | 124<br>(38,8%) | 4,20 (0,78)                               |
|   |  | 0<br>(0,0%)  | 0<br>(0,0%)  | 2<br>(25,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 3<br>(37,5%)   | 4,13 (0,84)                               |
|   | Chi-cuadrado: 1,005 (0,909) <sup>3</sup> |              |              |                |                |                | z <sup>b</sup> : -0,30 (0,762)<br>[0,017] |
| 11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma       |  |              |              |                |                |                |   |
| Educación primaria  | Mujer                                    | 18<br>(3,1%) | 42<br>(7,3%) | 118<br>(20,4%) | 217<br>(37,5%) | 183<br>(31,7%) | 3,87 (1,04)                               |
|   |  | 10<br>(4,8%) | 16<br>(7,7%) | 51<br>(24,6%)  | 75<br>(36,2%)  | 55<br>(26,6%)  | 3,72 (1,09)                               |
|   | Chi-cuadrado: 3,939 (0,414)              |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> : 1,81 (0,071)<br>[0,142]  |
| Educación infantil  | Mujer                                    | 8<br>(2,5%)  | 20<br>(6,3%) | 42<br>(13,2%)  | 153<br>(48,0%) | 96<br>(30,1%)  | 3,97 (0,95)                               |
|   |  | 0<br>(0,0%)  | 0<br>(0,0%)  | 2<br>(25,0%)   | 2<br>(25,0%)   | 4<br>(50,0%)   | 4,25 (0,89)                               |
|   | Chi-cuadrado: 3,394 (0,494) <sup>3</sup> |              |              |                |                |                | z <sup>b</sup> : -0,81 (0,417)<br>[0,045] |
| <sup>a</sup> Prueba t de Student; <sup>b</sup> Prueba de Mann-Whitney |  |              |              |                |                |                |   |

<sup>a</sup>Prueba t de Student; <sup>b</sup> Prueba de Mann-Whitney

Se observa que, en los seis ítems, los perfiles de ambos sexos, en ambas titulaciones, son muy semejantes y que sólo se observan diferencias significativas en las medias del ítem 9, en el que las mujeres presentan mejor valoración que los hombres.

Todos los tamaños de los efectos son muy pequeños, lo que permite afirmar que el sexo en cada titulación no tiene una influencia importante sobre la respuesta a los ítems.

El análisis de cada ítem **por curso** dentro de cada **titulación** se muestra en la Tabla 105. Se observa que los perfiles de los cursos:

- En los ítems 9 y 11: tanto en Primaria como en Infantil no se obtienen diferencias significativas.
- En los ítems 6, 8 y 10: sólo se observan diferencias significativas en Primaria. Tanto en el ítem 6 como en el 8 debido a que 2º presenta una menor valoración; mientras que en el ítem 10 lo es porque 4º presenta una mayor valoración. No obstante, en todos los casos el tamaño del efecto es muy bajo.

- En el ítem 7: tanto en Primaria como en Infantil se obtienen diferencias significativas; en el primer caso, debido a que 3º y 4º presentan una mayor valoración y, en el segundo caso, porque 1º presenta una menor valoración. No obstante, los tamaños de los efectos son muy bajos.

Tabla 105. Valoración de los alumnos de la Utilidad para su formación por titulación y curso

| Ítem  |          | Valoración  |              |               |                |   | Media (D.T.) |
|---|----------|-------------|--------------|---------------|----------------|---|--------------|
|   |          | 1           | 2            | 3             | 4              | 5   |              |
| 6. Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas |          |             |              |               |                |   |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 3<br>(1,3%) | 14<br>(5,8%) | 58<br>(24,2%) | 102<br>(42,5%) | 63<br>(26,3%)                             | 3,87 (0,91)  |
|   |          | 2<br>(1,1%) | 9<br>(4,9%)  | 63<br>(34,1%) | 85<br>(45,9%)  | 26<br>(14,1%)                             |              |
|   | Curso 2º | 3<br>(1,9%) | 4<br>(2,5%)  | 31<br>(19,5%) | 85<br>(45,9%)  | 26<br>(14,1%)                             | 3,92 (0,83)  |
|   |          | 2<br>(1,0%) | 8<br>(4,0%)  | 29<br>(14,4%) | 99<br>(49,3%)  | 63<br>(31,3%)                             |              |
| Chi-cuadrado: 35,855 (<0,001) <sup>4</sup>                          |          |             |              |               |                | F <sup>a</sup> : 6,81 (<0,001)<br>[0,026] |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 3<br>(3,3%) | 4<br>(4,3%)  | 22<br>(23,9%) | 43<br>(46,7%)  | 20<br>(21,7%)                             | 3,79 (0,94)  |
|   |          | 1<br>(1,1%) | 4<br>(4,5%)  | 28<br>(31,5%) | 38<br>(42,7%)  | 18<br>(20,2%)                             |              |
|   | Curso 2º | 1<br>(1,3%) | 2<br>(2,6%)  | 18<br>(23,1%) | 40<br>(51,3%)  | 17<br>(21,8%)                             | 3,90 (0,82)  |
|   |          | 0<br>(0,0%) | 1<br>(1,4%)  | 14<br>(20,3%) | 38<br>(55,1%)  | 16<br>(23,2%)                             |              |
| Chi-cuadrado: 8,337 (0,758) <sup>8</sup>                            |          |             |              |               |                | F <sup>a</sup> : 1,24 (0,294)<br>[0,011]  |              |
| 7. Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje        |          |             |              |               |                |   |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 7<br>(2,9%) | 20<br>(8,3%) | 62<br>(25,8%) | 101<br>(42,1%) | 50<br>(20,8%)                             | 3,70 (0,99)  |
|   |          | 3<br>(1,6%) | 10<br>(5,4%) | 57<br>(30,8%) | 90<br>(48,6%)  | 25<br>(13,5%)                             |              |
|   | Curso 2º | 1<br>(0,6%) | 6<br>(3,8%)  | 26<br>(16,4%) | 75<br>(47,2%)  | 51<br>(32,1%)                             | 4,06 (0,83)  |
|   |          | 7<br>(3,5%) | 8<br>(4,0%)  | 35<br>(17,4%) | 90<br>(44,8%)  | 61<br>(30,3%)                             |              |
| Chi-cuadrado: 39,024 (<0,001)                                       |          |             |              |               |                | F <sup>a</sup> : 8,00 (<0,001)<br>[0,030] |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 2<br>(2,2%) | 3<br>(3,3%)  | 28<br>(30,4%) | 40<br>(43,5%)  | 19<br>(20,7%)                             | 3,77 (0,89)  |
|   |          | 0<br>(0,0%) | 4<br>(4,5%)  | 18<br>(20,2%) | 39<br>(43,8%)  | 28<br>(31,5%)                             |              |
|   | Curso 2º | 0<br>(0,0%) | 5<br>(6,4%)  | 15<br>(19,2%) | 40<br>(51,3%)  | 18<br>(23,1%)                             | 3,91 (0,83)  |
|   |          | 0<br>(0,0%) | 3<br>(4,3%)  | 5<br>(7,2%)   | 35<br>(50,7%)  | 26<br>(37,7%)                             |              |
| Chi-cuadrado: 22,762 (0,030) <sup>4</sup>                           |          |             |              |               |                | F <sup>a</sup> : 3,99 (0,008)<br>[0,036]  |              |

<sup>8</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar respecto al tamaño de la tabla de contingencia, no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem  |          | Valoración  |              |               |                |                             | Media (D.T.) |
|---|----------|-------------|--------------|---------------|----------------|-----------------------------|--------------|
|   |          | 1           | 2            | 3             | 4              | 5                           |              |
| 8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros/as                                |          |             |              |               |                |                             |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 2<br>(0,8%) | 10<br>(4,2%) | 52<br>(21,7%) | 118<br>(49,2%) | 58<br>(24,2%)               | 3,92 (0,83)  |
|   | Curso 2º | 1<br>(0,5%) | 7<br>(3,8%)  | 44<br>(23,8%) | 106<br>(57,3%) | 27<br>(14,6%)               | 3,82 (0,74)  |
|   | Curso 3º | 1<br>(0,6%) | 7<br>(4,4%)  | 25<br>(15,7%) | 78<br>(49,1%)  | 48<br>(30,2%)               | 4,04 (0,83)  |
|   | Curso 4º | 1<br>(0,5%) | 4<br>(2,0%)  | 35<br>(17,4%) | 98<br>(48,8%)  | 63<br>(31,3%)               | 4,08 (0,78)  |
| Chi-cuadrado: 20,972 (0,051)  |          |             |              |               |                | Fª: 4,36 (0,005)<br>[0,017] |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 0<br>(0,0%) | 2<br>(2,2%)  | 19<br>(20,7%) | 46<br>(50,0%)  | 25<br>(27,2%)               | 4,02 (0,76)  |
|   | Curso 2º | 1<br>(1,1%) | 1<br>(1,1%)  | 17<br>(19,1%) | 41<br>(46,1%)  | 29<br>(32,6%)               | 4,08 (0,82)  |
|   | Curso 3º | 0<br>(0,0%) | 1<br>(1,3%)  | 15<br>(19,2%) | 45<br>(57,7%)  | 17<br>(21,8%)               | 4,00 (0,68)  |
|   | Curso 4º | 0<br>(0,0%) | 0<br>(0,0%)  | 8<br>(11,6%)  | 36<br>(52,2%)  | 25<br>(36,2%)               | 4,25 (0,65)  |
| Chi-cuadrado: 10,525 (0,570) <sup>4</sup>   |          |             |              |               |                | Fª: 1,67 (0,172)<br>[0,015] |              |
| 9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente |          |             |              |               |                |                             |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 2<br>(0,8%) | 13<br>(5,4%) | 39<br>(16,3%) | 88<br>(36,7%)  | 98<br>(40,8%)               | 4,11 (0,92)  |
|   | Curso 2º | 4<br>(2,2%) | 10<br>(5,4%) | 36<br>(19,5%) | 71<br>(38,4%)  | 64<br>(34,6%)               | 3,98 (0,98)  |
|   | Curso 3º | 1<br>(0,6%) | 2<br>(1,3%)  | 27<br>(17,0%) | 64<br>(40,3%)  | 65<br>(40,9%)               | 4,19 (0,81)  |
|   | Curso 4º | 4<br>(2,0%) | 7<br>(3,5%)  | 28<br>(13,9%) | 73<br>(36,3%)  | 89<br>(44,3%)               | 4,17 (0,94)  |
| Chi-cuadrado: 12,215 (0,429)  |          |             |              |               |                | Fª: 2,05 (0,106)<br>[0,008] |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 1<br>(1,1%) | 3<br>(3,3%)  | 13<br>(14,1%) | 41<br>(44,6%)  | 34<br>(37,0%)               | 4,13 (0,85)  |
|   | Curso 2º | 1<br>(1,1%) | 3<br>(3,4%)  | 11<br>(12,4%) | 38<br>(42,7%)  | 36<br>(40,4%)               | 4,18 (0,86)  |
|   | Curso 3º | 0<br>(0,0%) | 1<br>(1,3%)  | 12<br>(15,4%) | 32<br>(41,0%)  | 33<br>(42,3%)               | 4,24 (0,76)  |
|   | Curso 4º | 0<br>(0,0%) | 2<br>(2,9%)  | 5<br>(7,2%)   | 25<br>(36,2%)  | 37<br>(53,6%)               | 4,41 (0,75)  |
| Chi-cuadrado: 8,149 (0,773) <sup>4</sup>  |          |             |              |               |                | Fª: 1,65 (0,177)<br>[0,015] |              |
| 10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes   |          |             |              |               |                |                             |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 5<br>(2,1%) | 4<br>(1,7%)  | 36<br>(15,0%) | 116<br>(48,3%) | 79<br>(32,9%)               | 4,08 (0,85)  |
|   | Curso 2º | 1<br>(0,5%) | 9<br>(4,9%)  | 38<br>(20,5%) | 86<br>(46,5%)  | 51<br>(27,6%)               | 3,96 (0,85)  |
|   | Curso 3º | 3<br>(1,9%) | 4<br>(2,5%)  | 13<br>(8,2%)  | 92<br>(57,9%)  | 47<br>(29,6%)               | 4,11 (0,80)  |
|   | Curso 4º | 0<br>(0,0%) | 4<br>(2,0%)  | 31<br>(15,4%) | 83<br>(41,3%)  | 83<br>(41,3%)               | 4,22 (0,78)  |
| Chi-cuadrado: 30,401 (0,002) <sup>4</sup>   |          |             |              |               |                | Fª: 3,28 (0,020)<br>[0,012] |              |

| Ítem   |          | Valoración   |               |               |               |               | Media (D.T.)                             |
|--|----------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--|
|  |          | 1            | 2             | 3             | 4             | 5             |  |
| Educación infantil   | Curso 1º | 0<br>(0,0%)  | 4<br>(4,3%)   | 13<br>(14,1%) | 44<br>(47,8%) | 31<br>(33,7%) | 4,11 (0,81)                              |
|  | Curso 2º | 0<br>(0,0%)  | 1<br>(1,1%)   | 16<br>(18,0%) | 36<br>(40,4%) | 36<br>(40,4%) | 4,20 (0,77)                              |
|  | Curso 3º | 1<br>(1,3%)  | 1<br>(1,3%)   | 8<br>(10,3%)  | 38<br>(48,7%) | 30<br>(38,5%) | 4,22 (0,78)                              |
|  | Curso 4º | 0<br>(0,0%)  | 1<br>(1,4%)   | 9<br>(13,0%)  | 29<br>(42,0%) | 30<br>(43,5%) | 4,28 (0,75)                              |
| Chi-cuadrado: 10,013 (0,615) <sup>4</sup>                              |          |              |               |               |               |               | F <sup>a</sup> : 0,65 (0,585)<br>[0,006] |
| <b>11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma</b> |          |              |               |               |               |               |  |
| Educación primaria   | Curso 1º | 12<br>(5,0%) | 21<br>(8,8%)  | 56<br>(23,3%) | 79<br>(32,9%) | 72<br>(30,0%) | 3,74 (1,13)                              |
|  | Curso 2º | 4<br>(2,2%)  | 20<br>(10,8%) | 41<br>(22,2%) | 70<br>(37,8%) | 50<br>(27,0%) | 3,77 (1,04)                              |
|  | Curso 3º | 5<br>(3,1%)  | 5<br>(3,1%)   | 32<br>(20,1%) | 72<br>(45,3%) | 45<br>(28,3%) | 3,92 (0,95)                              |
|  | Curso 4º | 7<br>(3,5%)  | 12<br>(6,0%)  | 40<br>(19,9%) | 71<br>(35,3%) | 71<br>(35,3%) | 3,93 (1,05)                              |
| Chi-cuadrado: 17,967 (0,117)   |          |              |               |               |               |               | F <sup>a</sup> : 1,82 (0,142)<br>[0,007] |
| Educación infantil   | Curso 1º | 5<br>(5,5%)  | 10<br>(11,0%) | 11<br>(12,1%) | 34<br>(37,4%) | 31<br>(34,1%) | 3,84 (1,18)                              |
|  | Curso 2º | 1<br>(1,1%)  | 2<br>(2,2%)   | 15<br>(16,9%) | 41<br>(46,1%) | 30<br>(33,7%) | 4,09 (0,83)                              |
|  | Curso 3º | 1<br>(1,3%)  | 5<br>(6,4%)   | 12<br>(15,4%) | 43<br>(55,1%) | 17<br>(21,8%) | 3,90 (0,86)                              |
|  | Curso 4º | 1<br>(1,4%)  | 3<br>(4,3%)   | 6<br>(8,7%)   | 37<br>(53,6%) | 22<br>(31,9%) | 4,10 (0,84)                              |
| Chi-cuadrado: 19,315 (0,081) <sup>4</sup>                              |          |              |               |               |               |               | F <sup>a</sup> : 1,67 (0,173)<br>[0,015] |
| <sup>a</sup> ANOVA   |          |              |               |               |               |               |  |

### 7.1.3. Planificación del profesorado

Esta dimensión está compuesta por cuatro ítems del cuestionario, del 12 al 15. A continuación se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total de alumnos; para, posteriormente, analizarlos por sexo, por curso y por titulación.

En el primer caso, en el análisis de cada ítem para el **global de alumnos**, se obtienen los resultados de la Tabla 106. En ella, se han señalado en negrita las dos valoraciones mayoritariamente elegidas por los alumnos. Se comprueba que, mientras que en los ítems 12 y 14 dichas valoraciones son el 2 y el 3, en los ítems 13

y 14 lo son el 3 y el 4. Por ello, la valoración media de los primeros no supera el 3 y la de los otros dos sí lo supera.

Tabla 106. Valoración de los alumnos de la Planificación del profesorado

| Ítem   | Valoración     |                              |                              |                              |                | Media<br>(D.T.) |
|--|----------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|----------------|-----------------|
|  | 1              | 2                            | 3                            | 4                            | 5              |                 |
| 1. La cantidad de trabajos se adecua a la carga lectiva del curso        | 108<br>(9,8%)  | <b>263</b><br><b>(23,8%)</b> | <b>499</b><br><b>(45,2%)</b> | 204<br>(18,5%)               | 29<br>(2,6%)   | 2,80 (0,94)     |
| 2. El nivel de dificultad de los trabajos es el adecuado                 | 20<br>(1,8%)   | 120<br>(10,9%)               | <b>476</b><br><b>(43,2%)</b> | <b>413</b><br><b>(37,4%)</b> | 74<br>(6,7%)   | 3,36 (0,83)     |
| 3. Existe coordinación entre los trabajos solicitados en las asignaturas | 129<br>(11,7%) | <b>257</b><br><b>(23,3%)</b> | <b>444</b><br><b>(40,3%)</b> | 223<br>(20,2%)               | 49<br>(4,4%)   | 2,82 (1,03)     |
| 4. La asistencia a clases prácticas resuelve dudas del trabajo de grupo  | 27<br>(2,5%)   | 136<br>(12,4%)               | <b>341</b><br><b>(31,0%)</b> | <b>417</b><br><b>(37,9%)</b> | 180<br>(16,3%) | 3,53 (0,99)     |

La representación de las medias se observa mejor en la Figura 26.

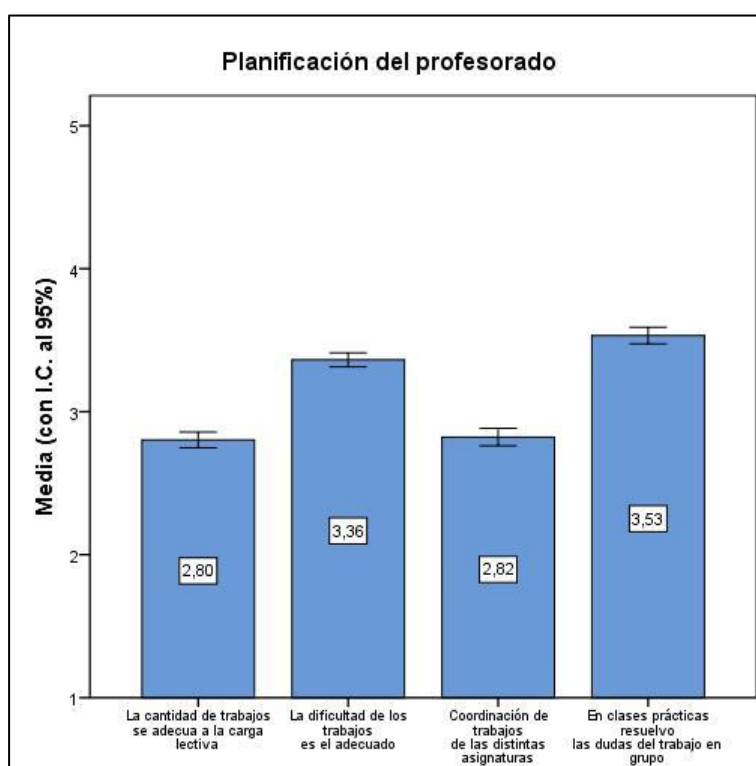


Figura 26. Valoración media de la de la Planificación del profesorado

Para comprobar si hay diferencias significativas entre las valoraciones medias de los cuatro ítems, se realiza un ANOVA de medidas repetidas en el que se obtiene un valor del estadístico  $F(2,9; 3172,1^9) = 297,76$  y una significación menor que 0,001;

<sup>9</sup>Tras la corrección de los grados de libertad de Greenhouse por no cumplirse el supuesto de circularidad.

por lo que se concluye que, al menos, la valoración media de uno de los ítems es significativamente diferente al resto. Realizadas las comparaciones múltiples de Sidak, se han obtenido los resultados que se muestran en la Tabla 107.

Tabla 107. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 12 a 15

| Diferencia <br>(significación) | Ítem 12 | Ítem 13           | Ítem 14           | Ítem 15           |
|--------------------------------|---------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Ítem 12                        | -----   | 0,560<br>(<0,001) | 0,020<br>(0,986)  | 0,730<br>(<0,001) |
| Ítem 13                        |         | -----             | 0,540<br>(<0,001) | 0,170<br>(<0,001) |
| Ítem 14                        |         |                   | -----             | 0,710<br>(<0,001) |
| Ítem 15                        |         |                   |                   | -----             |

Se comprueba que la valoración media de los ítems 12 y 14 es muy similar y, ambas, son significativamente menores a la de los ítems 13 y 15, siendo esta última la que presenta un mayor valor. En la Figura 27 se entiende mejor entre qué medias hay diferencias significativas.

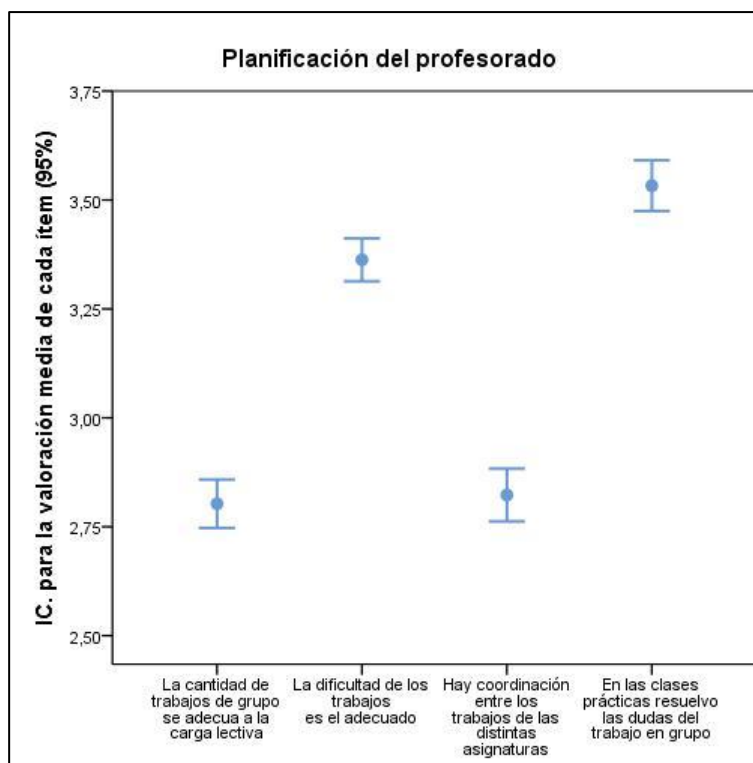


Figura 27. Valoraciones medias de los ítems 12 a 15

No obstante lo anterior, en el cálculo de los tamaños de efecto correspondientes, se han obtenido valores (Tabla 108. Tamaños de los efectos de las valoraciones de los ítems 12 a 15) que llevan a afirmar que las diferencias, como mucho, pueden ser clasificadas como de tamaño medio<sup>10</sup>.

Tabla 108. Tamaños de los efectos de las valoraciones de los ítems 12 a 15

| Tamaño del efecto | Ítem 12 | Ítem 13 | Ítem 14 | Ítem 15 |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|
| Ítem 12           | -----   | 0,536   | 0,020   | 0,564   |
| Ítem 13           |         | -----   | 0,457   | 0,163   |
| Ítem 14           |         |         | -----   | 0,565   |
| Ítem 15           |         |         |         | -----   |

En el análisis de cada ítem **por sexo**, se obtienen los siguientes resultados, ver Tabla 109:

Tabla 109. Valoración de los alumnos de la Planificación del profesorado por sexo

| Ítem  | Valoración     |                |                |                |                | Media (D.T.)                 |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------------------|
|   | 1              | 2              | 3              | 4              | 5              |                              |
| La cantidad de trabajos se adecua a la carga lectiva del curso        |                |                |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 87<br>(9,8%)   | 222<br>(25,0%) | 404<br>(45,4%) | 154<br>(17,3%) | 22<br>(2,5%)   | 2,78 (0,93)                  |
| Hombres   | 21<br>(9,8%)   | 41<br>(19,2%)  | 95<br>(44,4%)  | 50<br>(23,4%)  | 7<br>(3,3%)    | 2,91 (0,97)                  |
| Chi-cuadrado: 6,307 (0,177)   |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -1,88 (0,061) |
| El nivel de dificultad de los trabajos es el adecuado                 |                |                |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 13<br>(1,5%)   | 96<br>(10,8%)  | 391<br>(44,0%) | 331<br>(37,2%) | 58<br>(6,5%)   | 3,37 (0,82)                  |
| Hombres   | 7<br>(3,3%)    | 24<br>(11,2%)  | 85<br>(39,7%)  | 82<br>(38,3%)  | 16<br>(7,5%)   | 3,36 (0,90)                  |
| Chi-cuadrado: 4,153 (0,386)   |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 0,17 (0,869)  |
| Existe coordinación entre los trabajos solicitados en las asignaturas |                |                |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 104<br>(11,7%) | 206<br>(23,2%) | 349<br>(39,3%) | 186<br>(20,9%) | 43<br>(4,8%)   | 2,84 (1,04)                  |
| Hombres   | 25<br>(11,7%)  | 51<br>(23,8%)  | 95<br>(44,4%)  | 37<br>(17,3%)  | 6<br>(2,8%)    | 2,76 (0,97)                  |
| Chi-cuadrado: 3,890 (0,421)   |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,06 (0,288)  |
| La asistencia a clases prácticas resuelve dudas del trabajo de grupo  |                |                |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 23<br>(2,6%)   | 105<br>(11,8%) | 269<br>(30,3%) | 337<br>(38,0%) | 153<br>(17,2%) | 3,55 (0,99)                  |
| Hombres   | 4<br>(1,9%)    | 31<br>(14,5%)  | 72<br>(33,6%)  | 80<br>(37,4%)  | 27<br>(12,6%)  | 3,44 (0,95)                  |
| Chi-cuadrado: 4,240 (0,375)   |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,48 (0,140)  |

Prueba t-Student

<sup>a</sup>Prueba t-Student

<sup>10</sup> Recuérdese la clasificación de Cohen: En torno a 0'2 "Efecto pequeño"; en torno a 0'5 "Efecto medio" y en torno a 0'8 "Efecto grande"

Se observa que, en los cuatro ítems, los perfiles de alumnos y alumnas son muy semejantes y que no hay diferencias significativas ni en la prueba Chi-cuadrado, al comparar las distribuciones de frecuencias, ni en la prueba T al comparar las medias. El tamaño del efecto bajo en todos los casos; el mayor, en el caso del ítem 12 es de 0,137. Si se representan las medias dan lugar a la Figura 28, en el que se ve la gran semejanza de las medias en los cuatro ítems.

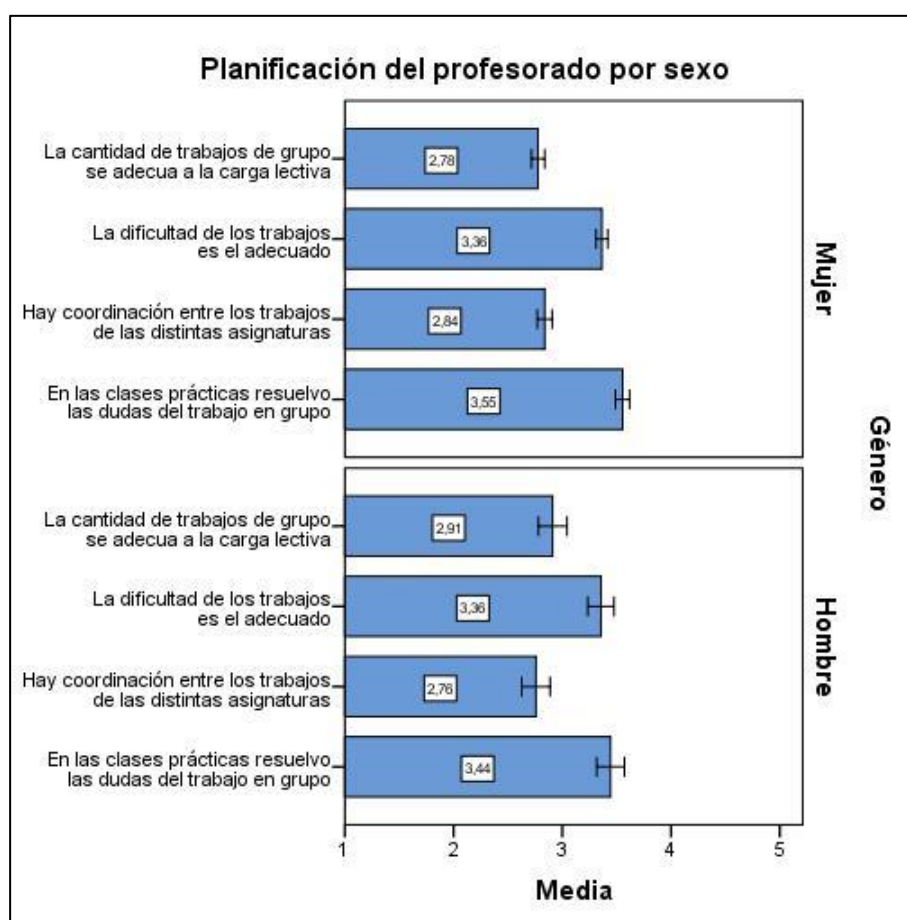


Figura 28. Valoración media de la Planificación del profesorado por sexo

En el análisis de cada ítem **por curso** se obtienen los resultados de la Tabla 110. En las respectivas distribuciones conjuntas se han marcado en **negrita** las dos opciones de respuesta mayoritarias y además, en otro color, las casillas en las que se obtienen frecuencias significativamente superiores a lo que cabría esperar, indicando asociación entre las categorías que interseccionan en dichas casillas. En general, se observa que los alumnos de primer curso valoran más los respectivos ítems que el resto de alumnos. Respecto a las comparaciones de medias, tanto en el



**primer ítem (12)** como en el **tercero (14)** y en el **cuarto (15)**, se obtienen diferencias significativas entre las medias de 1º con respecto a las de 2º, 3º y de 4º; no siendo significativas las diferencias entre las medias de estos últimos.<sup>11</sup>

Tabla 110. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por curso

| Ítem  | Valoración    |               |                |                |                                  | Media (D.T.) |
|---|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------------------------|--------------|
|   | 1             | 2             | 3              | 4              | 5                                |              |
| La cantidad de trabajos se adecua a la carga lectiva del curso        |               |               |                |                |                                  |              |
| Curso 1º  | 17<br>(5,3%)  | 47<br>(14,6%) | 164<br>(50,9%) | 77<br>(23,9%)  | 17<br>(5,3%)                     | 3,09 (0,90)  |
| Curso 2º  | 41<br>(15,0%) | 74<br>(27,0%) | 110<br>(40,1%) | 46<br>(16,8%)  | 3<br>(1,1%)                      | 2,62 (0,97)  |
| Curso 3º  | 23<br>(9,7%)  | 73<br>(30,8%) | 99<br>(41,8%)  | 37<br>(15,6%)  | 5<br>(2,1%)                      | 2,70 (0,92)  |
| Curso 4º  | 27<br>(10,0%) | 69<br>(25,6%) | 126<br>(46,7%) | 44<br>(16,3%)  | 4<br>(1,5%)                      | 2,74 (0,90)  |
| Chi-cuadrado: 56,630 (p<0,001)  |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 15,99 (p<0,001) |              |
| El nivel de dificultad de los trabajos es el adecuado                 |               |               |                |                |                                  |              |
| Curso 1º  | 6<br>(1,9%)   | 25<br>(7,8%)  | 144<br>(44,7%) | 116<br>(36,0%) | 31<br>(9,6%)                     | 3,44 (0,84)  |
| Curso 2º  | 4<br>(1,5%)   | 39<br>(14,2%) | 122<br>(44,5%) | 89<br>(32,5%)  | 20<br>(7,3%)                     | 3,30 (0,86)  |
| Curso 3º  | 4<br>(1,7%)   | 24<br>(10,1%) | 101<br>(42,6%) | 98<br>(41,4%)  | 10<br>(4,2%)                     | 3,36 (0,79)  |
| Curso 4º  | 6<br>(2,2%)   | 32<br>(11,9%) | 109<br>(40,4%) | 110<br>(40,7%) | 13<br>(4,8%)                     | 3,34 (0,83)  |
| Chi-cuadrado: 18,918 (0,091)  |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 1,47 (0,221)    |              |
| Existe coordinación entre los trabajos solicitados en las asignaturas |               |               |                |                |                                  |              |
| Curso 1º  | 14<br>(4,4%)  | 27<br>(8,4%)  | 159<br>(49,5%) | 95<br>(29,6%)  | 26<br>(8,1%)                     | 3,29 (0,89)  |
| Curso 2º  | 45<br>(16,4%) | 76<br>(27,7%) | 98<br>(35,8%)  | 49<br>(17,9%)  | 6<br>(2,2%)                      | 2,62 (1,03)  |
| Curso 3º  | 32<br>(13,5%) | 70<br>(29,5%) | 86<br>(36,3%)  | 44<br>(18,6%)  | 5<br>(2,1%)                      | 2,66 (1,00)  |
| Curso 4º  | 38<br>(14,1%) | 84<br>(31,1%) | 101<br>(37,4%) | 35<br>(13,0%)  | 12<br>(4,4%)                     | 2,63 (1,02)  |
| Chi-cuadrado: 113,198 (p<0,001)                                       |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 37,21 (p<0,001) |              |
| La asistencia a clases prácticas resuelve dudas del trabajo de grupo  |               |               |                |                |                                  |              |
| Curso 1º  | 3<br>(0,9%)   | 23<br>(7,1%)  | 92<br>(28,6%)  | 117<br>(36,3%) | 87<br>(27,0%)                    | 3,81 (0,95)  |
| Curso 2º  | 9<br>(3,3%)   | 43<br>(15,8%) | 81<br>(29,7%)  | 107<br>(39,2%) | 33<br>(12,1%)                    | 3,41 (1,00)  |
| Curso 3º  | 5<br>(2,1%)   | 28<br>(11,8%) | 76<br>(32,1%)  | 97<br>(40,9%)  | 31<br>(13,1%)                    | 3,51 (0,94)  |
| Curso 4º  | 10<br>(3,7%)  | 42<br>(15,6%) | 92<br>(34,2%)  | 96<br>(35,7%)  | 29<br>(10,8%)                    | 3,34 (0,99)  |
| Chi-cuadrado: 52,798 (p<0,001)  |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 14,01 (p<0,001) |              |

2Prueba: ANOVA de un factor

<sup>2</sup>Prueba: ANOVA de un factor

<sup>11</sup>El que resulten significativas las diferencias se debe más al elevado tamaño de los grupos que a las diferencias en sí entre las medias. Eso se comprueba al realizar el cálculo del tamaño de efecto; ya que, se obtienen valores inferiores a 0,085 en todos los casos en el cálculo del coeficiente Eta cuadrado.

En general, se observa que son mejores las valoraciones de los ítems en el primer curso.

Si se representan las medias dan lugar al gráfico de la Figura 29. En él se observa que son muy similares los perfiles de 2º, 3º y 4º curso en los cuatro ítems y que el perfil de 1º es el que presenta diferencias con el resto.

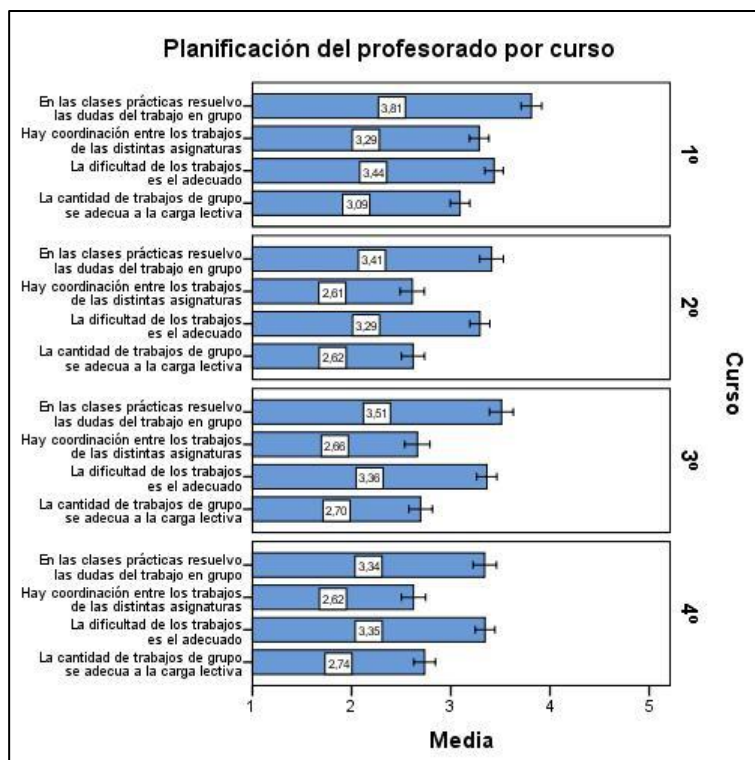


Figura 29. Valoración media de la Planificación del profesorado por curso

En el análisis de cada ítem **por titulación**, realizado en la Tabla 111, se observa que, en los cuatro ítems, los perfiles de ambos grados son muy semejantes y que sólo se observan diferencias significativas, tanto en la prueba Chi-cuadrado como en la comparación de medias, en los ítems 3 y 5 (y sólo diferencias significativas de medias en el ítem 4). Sólo en el ítem 2 la valoración de los alumnos del grado de Educación Primaria supera a la de los de Educación Infantil; en el resto, son estos los que valoran más positivamente los ítems.

No obstante, el cálculo del tamaño del efecto (que se muestran en color rojo, entre corchetes) lleva a afirmar que el grado no tiene una influencia importante sobre la respuesta a los ítems.

Tabla 111. Valoración de los alumnos de la Planificación del profesorado por titulación

| Ítem   | Valoración    |                |                |                |                | Media (D.T.)                            |
|--|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---|
|  | 1             | 2              | 3              | 4              | 5              |   |
| <b>12. La cantidad de trabajos se adecua a la carga lectiva del curso</b>        |               |                |                |                |                |   |
| Educación primaria   | 79<br>(10,2%) | 170<br>(21,9%) | 351<br>(45,3%) | 152<br>(19,6%) | 23<br>(3,0%)   | 2,83 (0,96)                             |
| Educación infantil   | 29<br>(8,8%)  | 93<br>(28,4%)  | 148<br>(45,1%) | 52<br>(15,9%)  | 6 (1,8%)       | 2,73 (0,90)                             |
| Chi-cuadrado: 7,310 (0,120)  |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,58 (0,115)<br>[0,107]  |
| <b>13. El nivel de dificultad de los trabajos es el adecuado</b>                 |               |                |                |                |                |   |
| Educación primaria   | 17<br>(2,2%)  | 84<br>(10,8%)  | 320<br>(41,3%) | 303<br>(39,1%) | 51<br>(6,6%)   | 3,37 (0,85)                             |
| Educación infantil   | 3<br>(0,9%)   | 36<br>(11,0%)  | 156<br>(47,6%) | 110<br>(33,5%) | 23<br>(7,0%)   | 3,35 (0,80)                             |
| Chi-cuadrado: 6,150 (0,188)  |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 0,42 (0,678)<br>[0,024]  |
| <b>14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados en las asignaturas</b> |               |                |                |                |                |   |
| Educación primaria   | 96<br>(12,4%) | 175<br>(22,6%) | 312<br>(40,3%) | 153<br>(19,7%) | 39<br>(5,0%)   | 2,82 (1,04)                             |
| Educación infantil   | 33<br>(10,1%) | 82<br>(25,1%)  | 132<br>(40,4%) | 70<br>(21,4%)  | 10<br>(3,1%)   | 2,82 (0,98)                             |
| Chi-cuadrado: 3,981 (0,409)  |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 0,03 (0,978)<br>[0,000]  |
| <b>15. La asistencia a clases prácticas resuelve dudas del trabajo de grupo</b>  |               |                |                |                |                |   |
| Educación primaria   | 24<br>(3,1%)  | 99<br>(12,8%)  | 231<br>(29,9%) | 291<br>(37,6%) | 128<br>(16,6%) | 3,52 (1,01)                             |
| Educación infantil   | 3<br>(0,9%)   | 37<br>(11,3%)  | 110<br>(33,5%) | 126<br>(38,4%) | 52<br>(15,9%)  | 3,57 (0,92)                             |
| Chi-cuadrado: 6,037 (0,196)  |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -0,84 (0,400)<br>[0,052] |

Prueba t de Student

<sup>a</sup>Prueba t de Student

Si se representan las medias dan lugar al gráfico mostrado en la Figura 30, en el que se aprecia la semejanza en los perfiles de respuesta así como que en Educación infantil las valoraciones son, en general, ligeramente menos elevadas que en Educación primaria.

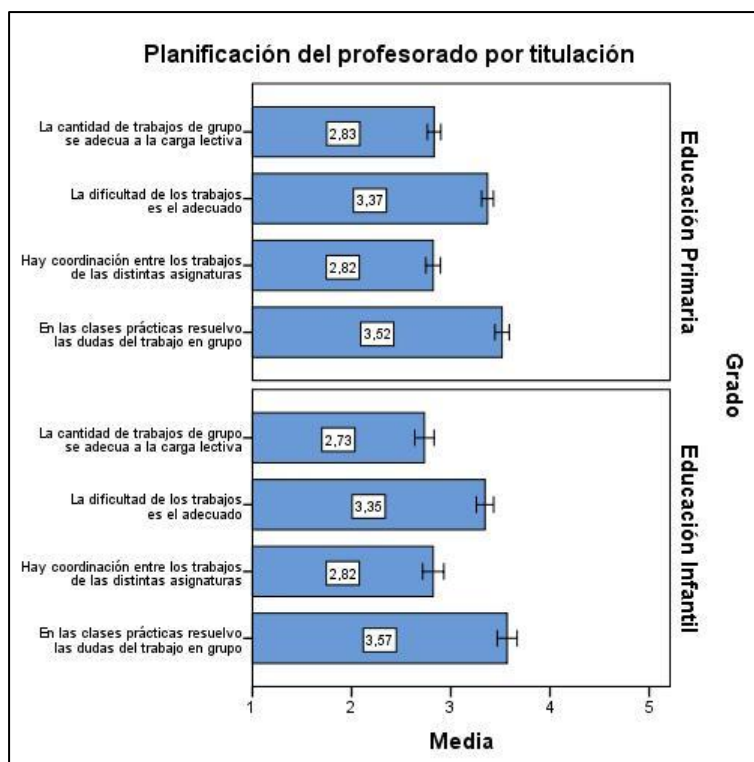


Figura 30. Valoración media de la Planificación del profesorado por titulación

El análisis de cada ítem **por sexo** dentro de cada **titulación**, se muestra en la Tabla 112:

Tabla 112. Valoración de los alumnos de la Planificación del profesorado por titulación y sexo

| Ítem   |        | Valoración                                |                |                |                |              | Media (D.T.)                              |
|--|--------|---|----------------|----------------|----------------|--------------|---|
|  |        | 1   | 2              | 3              | 4              | 5            |   |
| 12. La cantidad de trabajos se adecua a la carga lectiva del curso |        |   |                |                |                |              |   |
| Educación primaria   | Mujer  | 59<br>(10,4%)                             | 129<br>(22,7%) | 261<br>(45,9%) | 103<br>(18,1%) | 17<br>(3,0%) | 2,81 (0,95)                               |
|  |        | 20<br>(9,7%)                              | 41<br>(19,9%)  | 90<br>(43,7%)  | 49<br>(23,8%)  | 6<br>(2,9%)  | 2,90 (0,97)                               |
|  | Hombre | Chi-cuadrado: 3,247 (0,517)               |                |                |                |              | t <sup>a</sup> : -1,24 (0,216)<br>[0,094] |
| Educación infantil   | Mujer  | 28<br>(8,8%)                              | 93<br>(29,1%)  | 143<br>(44,7%) | 51<br>(15,9%)  | 5 (1,6%)     | 2,73 (0,89)                               |
|  |        | 1<br>(12,5%)                              | 0<br>(0,0%)    | 5<br>(62,5%)   | 1<br>(12,5%)   | 1<br>(12,5%) | 3,13 (1,13)                               |
|  | Hombre | Chi-cuadrado: 8,160 (0,086) <sup>12</sup> |                |                |                |              | z <sup>b</sup> : -1,22 (0,222)<br>[0,067] |

<sup>12</sup>Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem  | Valoración |               |                |                |                |   | Media (D.T.) |
|---|------------|---------------|----------------|----------------|----------------|---|--------------|
|   | 1          | 2             | 3              | 4              | 5              |   |              |
| 13. El nivel de dificultad de los trabajos es el adecuado                 |            |               |                |                |                |   |              |
| Educación primaria  | Mujer      | 10<br>(1,8%)  | 60<br>(10,5%)  | 239<br>(42,0%) | 223<br>(39,2%) | 37<br>(6,5%)                              | 3,38 (0,83)  |
|   | Hombre     | 7<br>(3,4%)   | 24<br>(11,7%)  | 81<br>(39,3%)  | 80<br>(38,8%)  | 14<br>(6,8%)                              | 3,34 (0,90)  |
| Chi-cuadrado: 2,315 (0,678)   |            |               |                |                |                | t <sup>a</sup> : 0,61 (0,546)<br>[0,047]  |              |
| Educación infantil  | Mujer      | 3<br>(0,9%)   | 36<br>(11,3%)  | 152<br>(47,5%) | 108<br>(33,8%) | 21<br>(6,6%)                              | 3,34 (0,80)  |
|   | Hombre     | 0<br>(0,0%)   | 0<br>(0,0%)    | 4<br>(50,0%)   | 2<br>(25,0%)   | 2<br>(25,0%)                              | 3,75 (0,89)  |
| Chi-cuadrado: 4,947 (0,293) <sup>5</sup>                                  |            |               |                |                |                | z <sup>b</sup> : -1,18 (0,238)<br>[0,065] |              |
| 14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados en las asignaturas |            |               |                |                |                |   |              |
| Educación primaria  | Mujer      | 72<br>(12,7%) | 125<br>(22,0%) | 220<br>(38,7%) | 119<br>(20,9%) | 33<br>(5,8%)                              | 2,85 (1,07)  |
|   | Hombre     | 24<br>(11,7%) | 50<br>(24,3%)  | 92<br>(44,7%)  | 34<br>(16,5%)  | 6<br>(2,9%)                               | 2,75 (0,97)  |
| Chi-cuadrado: 5,823 (0,213)   |            |               |                |                |                | t <sup>a</sup> : 1,24 (0,217)<br>[0,096]  |              |
| Educación infantil  | Mujer      | 32<br>(10,0%) | 81<br>(25,4%)  | 129<br>(40,4%) | 67<br>(21,0%)  | 10<br>(3,1%)                              | 2,82 (0,98)  |
|   | Hombre     | 1<br>(12,5%)  | 1<br>(12,5%)   | 3<br>(37,5%)   | 3<br>(37,5%)   | 0 (0,0%)                                  | 3,00 (1,07)  |
| Chi-cuadrado: 1,824 (0,768) <sup>5</sup>                                  |            |               |                |                |                | z <sup>b</sup> : -0,68 (0,495)<br>[0,038] |              |
| 15. La asistencia a clases prácticas resuelve dudas del trabajo de grupo  |            |               |                |                |                |   |              |
| Educación primaria  | Mujer      | 20<br>(3,5%)  | 70<br>(12,3%)  | 162<br>(28,6%) | 213<br>(37,6%) | 102<br>(18,0%)                            | 3,54 (1,03)  |
|   | Hombre     | 7<br>(3,4%)   | 16<br>(7,7%)   | 61<br>(29,5%)  | 85<br>(41,1%)  | 38<br>(18,4%)                             | 3,45 (0,95)  |
| Chi-cuadrado: 5,436 (0,245)   |            |               |                |                |                | t <sup>a</sup> : 1,09 (0,275)<br>[0,089]  |              |
| Educación infantil  | Mujer      | 3<br>(0,9%)   | 35<br>(10,9%)  | 107<br>(33,4%) | 124<br>(38,8%) | 51<br>(15,9%)                             | 3,58 (0,92)  |
|   | Hombre     | 0<br>(0,0%)   | 2<br>(25,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 2<br>(25,0%)   | 1<br>(12,5%)                              | 3,25 (1,04)  |
| Chi-cuadrado: 1,924 (0,750) <sup>5</sup>                                  |            |               |                |                |                | z <sup>b</sup> : -1,02 (0,308)<br>[0,056] |              |
| <sup>a</sup> Prueba t de Student; <sup>b</sup> Prueba de Mann-Whitney     |            |               |                |                |                |   |              |

Se observa que, en los cuatro ítems, los perfiles de ambos sexos, en ambas titulaciones, son muy semejantes y que no se observan diferencias significativas en ninguno de ellos; siendo todos los tamaños de los efectos muy pequeños. Todo ello lleva a afirmar que el sexo en cada titulación no tiene una influencia importante sobre la respuesta a los ítems.

En el análisis de cada ítem **por curso** dentro de cada **titulación**, se obtienen los resultados de la Tabla 113.

Tabla 113. Valoración de los alumnos de la Planificación del profesorado por titulación y curso

| Ítem   |          | Valoración    |               |                |               |                               | Media (D.T.) |
|--|----------|---------------|---------------|----------------|---------------|-------------------------------|--------------|
|  |          | 1             | 2             | 3              | 4             | 5                             |              |
| 12. La cantidad de trabajos se adecua a la carga lectiva del curso |          |               |               |                |               |                               |              |
| Educación primaria   | Curso 1º | 10<br>(4,3%)  | 28<br>(12,2%) | 117<br>(50,9%) | 62<br>(27,0%) | 13<br>(5,7%)                  | 3,17 (0,87)  |
|  | Curso 2º | 34<br>(18,4%) | 56<br>(30,3%) | 69<br>(37,3%)  | 25<br>(13,5%) | 1<br>(0,5%)                   | 2,48 (0,96)  |
|  | Curso 3º | 16<br>(10,1%) | 43<br>(27,0%) | 67<br>(42,1%)  | 28<br>(17,6%) | 5<br>(3,1%)                   | 2,77 (0,96)  |
|  | Curso 4º | 19<br>(9,5%)  | 43<br>(21,4%) | 98<br>(48,8%)  | 37<br>(18,4%) | 4<br>(2,0%)                   | 2,82 (0,91)  |
| Chi-cuadrado: 63,049 (<0,001)                                      |          |               |               |                |               | Fª: 19,97 (<0,001)<br>[0,072] |              |
| Educación infantil   | Curso 1º | 7<br>(7,6%)   | 19<br>(20,7%) | 47<br>(51,1%)  | 15<br>(16,3%) | 4<br>(4,3%)                   | 2,89 (0,92)  |
|  | Curso 2º | 7<br>(7,9%)   | 18<br>(20,2%) | 41<br>(46,1%)  | 21<br>(23,6%) | 2<br>(2,2%)                   | 2,92 (0,92)  |
|  | Curso 3º | 7<br>(9,0%)   | 30<br>(38,5%) | 32<br>(41,0%)  | 9<br>(11,5%)  | 0<br>(0,0%)                   | 2,55 (0,82)  |
|  | Curso 4º | 8<br>(11,6%)  | 26<br>(37,7%) | 28<br>(40,6%)  | 7<br>(10,1%)  | 0<br>(0,0%)                   | 2,49 (0,83)  |
| Chi-cuadrado: 22,798 (0,029)                                       |          |               |               |                |               | Fª: 5,20 (0,002)<br>[0,046]   |              |
| 13. El nivel de dificultad de los trabajos es el adecuado          |          |               |               |                |               |                               |              |
| Educación primaria   | Curso 1º | 5<br>(2,2%)   | 15<br>(6,5%)  | 97<br>(42,2%)  | 89<br>(38,7%) | 24<br>(10,4%)                 | 3,49 (0,85)  |
|  | Curso 2º | 4<br>(2,2%)   | 27<br>(14,6%) | 85<br>(45,9%)  | 60<br>(32,4%) | 9<br>(4,9%)                   | 3,23 (0,84)  |
|  | Curso 3º | 3<br>(1,9%)   | 18<br>(11,3%) | 59<br>(37,1%)  | 71<br>(44,7%) | 8<br>(5,0%)                   | 3,40 (0,83)  |
|  | Curso 4º | 5<br>(2,5%)   | 24<br>(11,9%) | 79<br>(39,3%)  | 83<br>(41,3%) | 10<br>(5,0%)                  | 3,34 (0,85)  |
| Chi-cuadrado: 19,653 (0,074)                                       |          |               |               |                |               | Fª: 3,25 (0,021)<br>[0,013]   |              |
| Educación infantil   | Curso 1º | 1<br>(1,1%)   | 10<br>(10,9%) | 47<br>(51,1%)  | 27<br>(29,3%) | 7<br>(7,6%)                   | 3,32 (0,81)  |
|  | Curso 2º | 0<br>(0,0%)   | 12<br>(13,5%) | 37<br>(41,6%)  | 29<br>(32,6%) | 11<br>(12,4%)                 | 3,44 (0,88)  |
|  | Curso 3º | 1<br>(1,3%)   | 6<br>(7,7%)   | 42<br>(53,8%)  | 27<br>(34,6%) | 2<br>(2,6%)                   | 3,29 (0,71)  |
|  | Curso 4º | 1<br>(1,4%)   | 8<br>(11,6%)  | 30<br>(43,5%)  | 27<br>(39,1%) | 3<br>(4,3%)                   | 3,33 (0,80)  |
| Chi-cuadrado: 12,028 (0,443) <sup>13</sup>                         |          |               |               |                |               | Fª: 0,55 (0,651)<br>[0,005]   |              |

<sup>13</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem  |          | Valoración    |               |                |               |                                | Media (D.T.) |
|---|----------|---------------|---------------|----------------|---------------|--------------------------------|--------------|
|   |          | 1             | 2             | 3              | 4             | 5                              |              |
| 14. Existe coordinación entre los trabajos solicitados en las asignaturas |          |               |               |                |               |                                |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 9<br>(3,9%)   | 17<br>(7,4%)  | 117<br>(50,9%) | 66<br>(28,7%) | 21<br>(9,1%)                   | 3,32 (0,89)  |
|   | Curso 2º | 39<br>(21,1%) | 54<br>(29,2%) | 60<br>(32,4%)  | 29<br>(15,7%) | 3<br>(1,6%)                    | 2,48 (1,04)  |
|   | Curso 3º | 19<br>(11,9%) | 42<br>(26,4%) | 62<br>(39,0%)  | 32<br>(20,1%) | 4<br>(2,5%)                    | 2,75 (0,99)  |
|   | Curso 4º | 29<br>(14,4%) | 62<br>(30,8%) | 73<br>(36,3%)  | 26<br>(12,9%) | 11<br>(5,5%)                   | 2,64 (1,05)  |
| Chi-cuadrado: 99,251 (<0,001)   |          |               |               |                |               | Fª: 29,16 (<0,0001)<br>[0,102] |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 5<br>(5,5%)   | 10<br>(11,0%) | 42<br>(46,2%)  | 29<br>(31,9%) | 5<br>(5,5%)                    | 3,21 (0,91)  |
|   | Curso 2º | 6<br>(6,7%)   | 22<br>(24,7%) | 38<br>(42,7%)  | 20<br>(22,5%) | 3<br>(3,4%)                    | 2,91 (0,94)  |
|   | Curso 3º | 13<br>(16,7%) | 28<br>(35,9%) | 24<br>(30,8%)  | 12<br>(15,4%) | 1<br>(1,3%)                    | 2,49 (0,99)  |
|   | Curso 4º | 9<br>(13,0%)  | 22<br>(31,9%) | 28<br>(40,6%)  | 9<br>(13,0%)  | 1<br>(1,4%)                    | 2,58 (0,93)  |
| Chi-cuadrado: 33,070 (0,001)  |          |               |               |                |               | Fª: 10,18 (<0,001)<br>[0,086]  |              |
| 15. La asistencia a clases prácticas resuelve dudas del trabajo de grupo  |          |               |               |                |               |                                |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 2<br>(0,9%)   | 12<br>(5,2%)  | 66<br>(28,7%)  | 85<br>(37,0%) | 65<br>(28,3%)                  | 3,87 (0,92)  |
|   | Curso 2º | 8<br>(4,3%)   | 35<br>(19,0%) | 58<br>(31,5%)  | 68<br>(37,0%) | 15<br>(8,2%)                   | 3,26 (1,00)  |
|   | Curso 3º | 5<br>(3,1%)   | 19<br>(11,9%) | 41<br>(25,8%)  | 70<br>(44,0%) | 24<br>(15,1%)                  | 3,56 (0,99)  |
|   | Curso 4º | 9<br>(4,5%)   | 33<br>(16,5%) | 66<br>(33,0%)  | 68<br>(34,0%) | 24<br>(12,0%)                  | 3,33 (1,03)  |
| Chi-cuadrado: 57,870 (<0,001)   |          |               |               |                |               | Fª: 16,61 (<0,001)<br>[0,061]  |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 1<br>(1,1%)   | 11<br>(12,0%) | 26<br>(28,3%)  | 32<br>(34,8%) | 22<br>(23,9%)                  | 3,68 (1,01)  |
|   | Curso 2º | 1<br>(1,1%)   | 8<br>(9,0%)   | 23<br>(25,8%)  | 39<br>(43,8%) | 18<br>(20,2%)                  | 3,73 (0,93)  |
|   | Curso 3º | 0<br>(0,0%)   | 9<br>(11,5%)  | 35<br>(44,9%)  | 27<br>(34,6%) | 7<br>(9,0%)                    | 3,41 (0,81)  |
|   | Curso 4º | 1<br>(1,4%)   | 9<br>(13,0%)  | 26<br>(37,7%)  | 28<br>(40,6%) | 5<br>(7,2%)                    | 3,39 (0,86)  |
| Chi-cuadrado: 19,089 (0,086) <sup>14</sup>                                |          |               |               |                |               | Fª 3,09 (0,027)<br>[0,028]     |              |
| <sup>a</sup> ANOVA  |          |               |               |                |               |                                |              |

En los perfiles de los distintos cursos se observa que:

- En todos los ítems hay diferencias significativas en Primaria. En los ítems 12, 14 y 15 debido a que 1º presenta una mayor valoración y, en los ítems 12 y

<sup>14</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

13, porque 2º presenta una menor valoración. No obstante, los tamaños de los efectos son pequeños (el máximo se obtiene en el ítem 14: 0'102).

- En Infantil hay diferencias significativas en todos los ítems excepto en el 13. En los ítems 12 y 15 porque 1º y 2º presentan una mayor valoración y, en el ítem 14 porque lo presenta 1º. No obstante, en todos los casos el tamaño del efecto es muy bajo (el mayor, en el ítem 14, es de 0'086).

#### 7.1.4. Organización de los grupos de trabajo

Compuesto por ocho ítems (del 16 a 23 del cuestionario), a continuación se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total de alumnos; para, posteriormente, analizarlos por sexo, por curso y por titulación<sup>15</sup>.

En el primer caso, en el análisis de cada ítem para el **global de alumnos**, se obtienen los resultados de la Tabla 114:

Tabla 114. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos de trabajo

| Ítem  | Valoración     |                              |                              |                              |                              | Media (D.T.) |
|---|----------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------|
|   | 1              | 2                            | 3                            | 4                            | 5                            |              |
| 5. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad            | 74<br>(6,6%)   | 189<br>(17,0%)               | <b>434</b><br><b>(39,0%)</b> | <b>304</b><br><b>(27,3%)</b> | 112<br>(10,1%)               | 3,17 (1,04)  |
| 6. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos            | 72<br>(6,5%)   | 150<br>(13,5%)               | <b>387</b><br><b>(34,8%)</b> | <b>372</b><br><b>(33,5%)</b> | 131<br>(11,8%)               | 3,31 (1,05)  |
| 7. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos         | 219<br>(19,7%) | <b>289</b><br><b>(26,0%)</b> | <b>376</b><br><b>(33,8%)</b> | 174<br>(15,6%)               | 55<br>(4,9%)                 | 2,60 (1,12)  |
| 8. Tener una composición diversa de los miembros del grupo          | 45<br>(4,0%)   | 104<br>(9,4%)                | <b>351</b><br><b>(31,6%)</b> | <b>380</b><br><b>(34,2%)</b> | 232<br>(20,9%)               | 3,58 (1,04)  |
| 9. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...  | 28<br>(2,5%)   | 75<br>(6,7%)                 | 269<br>(24,2%)               | <b>398</b><br><b>(35,8%)</b> | <b>343</b><br><b>(30,8%)</b> | 3,86 (1,01)  |
| 10. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura | 108<br>(9,7%)  | 200<br>(18,0%)               | <b>453</b><br><b>(40,7%)</b> | <b>275</b><br><b>(24,7%)</b> | 76<br>(6,8%)                 | 3,01 (1,04)  |
| 11. Incorporar el nombramiento de un coordinador/a de grupo         | 73<br>(6,6%)   | 157<br>(14,1%)               | <b>398</b><br><b>(35,8%)</b> | <b>350</b><br><b>(31,5%)</b> | 133<br>(12,0%)               | 3,28 (1,06)  |

En la Tabla 114, en cada ítem se han señalado en negrita las dos valoraciones mayoritariamente elegidas por los alumnos. Se comprueba que, en cinco de los siete, son las valoraciones 3 y 4 las que predominan; mientras que, por un lado, en el ítem 18 (organizar los grupos los profesores por criterios académicos) son el 2 y el

<sup>15</sup> El ítem 23 tiene un formato diferente a los otros siete ítems y, por eso, es analizado aparte, al final de este apartado.



3 y en el ítem 20 (estabilidad del grupo a lo largo del curso) son el cuatro y el cinco. Las valoraciones medias de los ítems reflejan lo comentado anteriormente; así, la más baja es la del ítem 18 (2,60) y la más alta es la del ítem 20 (3,86), estando el resto de medias entre 3,0 y 3,6 puntos. Si se representan las medias dan lugar a la Figura 31:

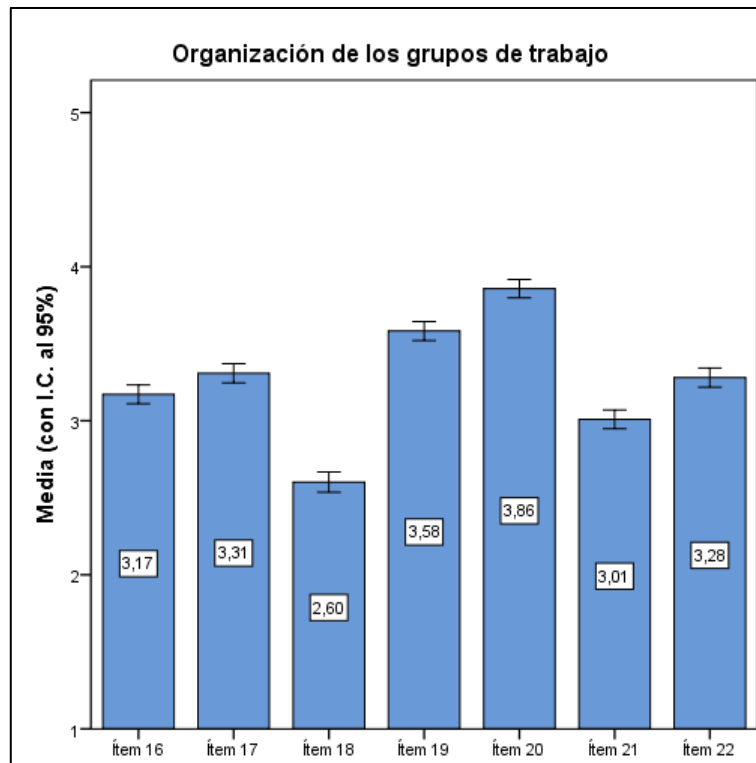


Figura 31. Valoración media de la Organización de los grupos de trabajo

Para comprobar si hay diferencias significativas entre las valoraciones medias de los siete ítems, se realiza un ANOVA de medidas repetidas en el que se obtiene un valor del estadístico  $F(5,4; 5954,3^{16}) = 176,03$  y una significación menor que 0,001; por lo que se concluye que, al menos, la valoración media de uno de los ítems es significativamente diferente al resto. Realizadas las comparaciones múltiples de Sidak se han obtenido los resultados de la Tabla 115. Donde se comprueba que la valoración media del ítem 20 es significativamente mayor que la del resto de ítems y que la valoración del ítem 18 es significativamente menor. También el ítem 19 obtiene una valoración mayor que la del resto que presentan una valoración similar (ítems 16, 17, 21 y 22).

<sup>16</sup>Tras la corrección de los grados de libertad de Greenhouse por no cumplirse el supuesto de circularidad.

Tabla 115. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 16 a 22

| Diferencia <br>(significación) | Ítem 16 | Ítem 17          | Ítem 18           | Ítem 19           | Ítem 20           | Ítem 21           | Ítem 22           |
|--------------------------------|---------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Ítem 16                        | -----   | 0,137<br>(0,015) | 0,570<br>(<0,001) | 0,411<br>(<0,001) | 0,686<br>(<0,001) | 0,162<br>(0,009)  | 0,108<br>(0,311)  |
| Ítem 17                        |         | -----            | 0,707<br>(<0,001) | 0,274<br>(<0,001) | 0,549<br>(<0,001) | 0,299<br>(<0,001) | 0,029<br>(1,000)  |
| Ítem 18                        |         |                  | -----             | 0,981<br>(<0,001) | 1,256<br>(<0,001) | 0,408<br>(<0,001) | 0,678<br>(0,005)  |
| Ítem 19                        |         |                  |                   | -----             | 0,275<br>(<0,001) | 0,573<br>(<0,001) | 0,303<br>(<0,001) |
| Ítem 20                        |         |                  |                   |                   | -----             | 0,849<br>(<0,001) | 0,578<br>(<0,001) |
| Ítem 21                        |         |                  |                   |                   |                   | -----             | 0,271<br>(<0,001) |
| Ítem 22                        |         |                  |                   |                   |                   |                   | -----             |

Esto se observa claramente en la Figura 32.

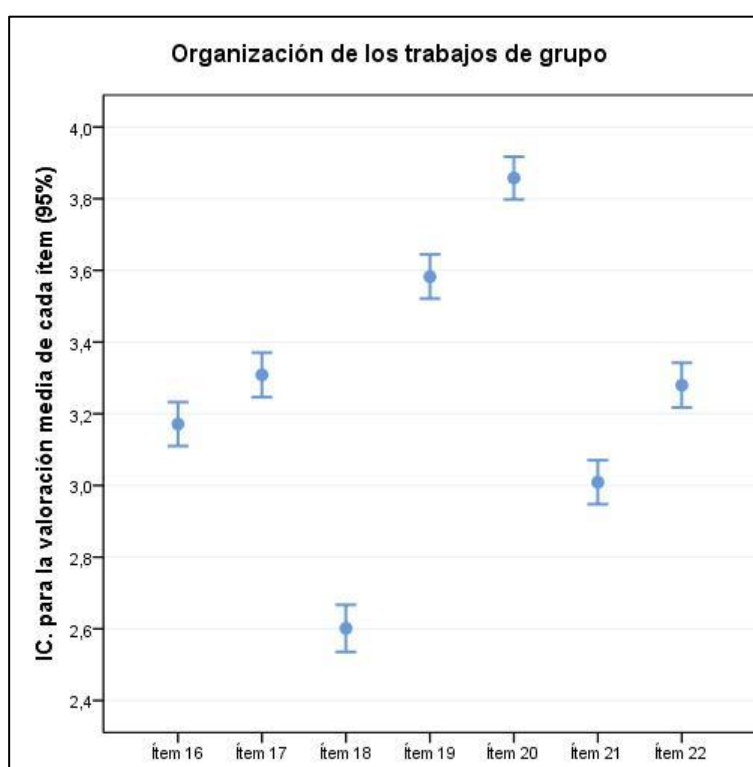


Figura 32. Valoraciones medias de los ítems 16 a 22

No obstante lo anterior, para tener una medida más fiable de la diferencia se considera adecuado el cálculo de los tamaños de efecto correspondientes, obteniéndose los valores de la Tabla 116:

Tabla 116. Tamaños de los efectos de las comparaciones de los ítems 16 a 22

| Tamaño del efecto | Ítem 16 | Ítem 17 | Ítem 18 | Ítem 19 | Ítem 20 | Ítem 21 | Ítem 22 |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Ítem 16           | ----    | 0,101   | 0,336   | 0,257   | 0,466   | 0,106   | 0,071   |
| Ítem 17           |         | ----    | 0,481   | 0,180   | 0,381   | 0,199   | 0,020   |
| Ítem 18           |         |         | ----    | 0,572   | 0,646   | 0,294   | 0,424   |
| Ítem 19           |         |         |         | ----    | 0,186   | 0,413   | 0,221   |
| Ítem 20           |         |         |         |         | ----    | 0,479   | 0,392   |
| Ítem 21           |         |         |         |         |         | ----    | 0,197   |
| Ítem 22           |         |         |         |         |         |         | ----    |

Se comprueba que, en la mayoría de los casos, los tamaños de efecto pueden ser calificados como pequeños (iguales o menores a 0'20), sólo unos pocos pueden ser considerados como de tamaño medio (en torno a 0'5) y sólo uno (el de la comparación de los ítems 18 y 20) puede ser considerado medio-alto (0'646).

En el análisis de cada ítem **por sexo** se obtienen los resultados de la Tabla 117:

Tabla 117. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos de trabajo por sexo

| Ítem   | Valoración     |                |                |                |                | Media (D.T.)    |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
|  | 1              | 2              | 3              | 4              | 5              |                 |
| Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad    |                |                |                |                |                |                 |
| Mujeres  | 54<br>(6,0%)   | 138<br>(15,4%) | 352<br>(39,2%) | 258<br>(28,7%) | 96<br>(10,7%)  | 3,23 (1,03)     |
| Hombres  | 20<br>(9,3%)   | 51<br>(23,7%)  | 82<br>(22,8%)  | 108<br>(50,2%) | 48<br>(22,3%)  | 3,90 (0,79)     |
| Chi-cuadrado: 15,237 (0,004)                             |                |                |                |                |                | tª3,66(<0,001)  |
| Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos    |                |                |                |                |                |                 |
| Mujeres  | 53<br>(5,9%)   | 113<br>(12,6%) | 312<br>(34,8%) | 307<br>(34,2%) | 112<br>(12,5%) | 3,35 (1,04)     |
| Hombres  | 19<br>(8,8%)   | 37<br>(17,2%)  | 75<br>(34,9%)  | 65<br>(30,2%)  | 19<br>(8,8%)   | 3,13 (1,08)     |
| Chi-cuadrado: 7,819 (0,098)                              |                |                |                |                |                | tª2,73 (0,006)  |
| Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos |                |                |                |                |                |                 |
| Mujeres  | 186<br>(20,7%) | 241<br>(26,8%) | 289<br>(32,2%) | 139<br>(15,5%) | 43<br>(4,8%)   | 2,57 (1,12)     |
| Hombres  | 33<br>(15,3%)  | 48<br>(22,3%)  | 87<br>(40,5%)  | 35<br>(16,3%)  | 12<br>(5,6%)   | 2,74 (1,08)     |
| Chi-cuadrado: 7,711 (0,103)                              |                |                |                |                |                | tª-2,09 (0,037) |

| Ítem  | Valoración    |                |                |                |                | Media (D.T.)                  |
|---|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-------------------------------|
|   | 1             | 2              | 3              | 4              | 5              |                               |
| Tener una composición diversa de los miembros del grupo         |               |                |                |                |                |                               |
| Mujeres   | 37<br>(4,1%)  | 87<br>(9,7%)   | 292<br>(32,6%) | 301<br>(33,6%) | 180<br>(20,1%) | 3,56 (1,04)                   |
| Hombres   | 8<br>(3,7%)   | 17<br>(7,9%)   | 59<br>(27,4%)  | 79<br>(36,7%)  | 52<br>(24,2%)  | 3,70 (1,04)                   |
| Chi-cuadrado: 4,027 (0,402)                                     |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -1,77 (0,077)  |
| Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso... |               |                |                |                |                |                               |
| Mujeres   | 19<br>(2,1%)  | 59<br>(6,6%)   | 207<br>(23,1%) | 328<br>(36,5%) | 285<br>(31,7%) | 3,89 (1,00)                   |
| Hombres   | 9<br>(4,2%)   | 16<br>(7,4%)   | 62<br>(28,8%)  | 70<br>(32,6%)  | 58<br>(27,0%)  | 3,71 (1,07)                   |
| Chi-cuadrado: 7,593 (0,108)                                     |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 2,41 (0,016)   |
| Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura |               |                |                |                |                |                               |
| Mujeres   | 95<br>(10,6%) | 165<br>(18,4%) | 372<br>(41,4%) | 209<br>(23,3%) | 57<br>(6,3%)   | 2,96 (1,05)                   |
| Hombres   | 13<br>(6,1%)  | 35<br>(16,4%)  | 81<br>(37,9%)  | 66<br>(30,8%)  | 19<br>(8,9%)   | 3,20 (1,02)                   |
| Chi-cuadrado: 10,165 (0,038)                                    |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -2,99 (0,003)  |
| Incorporar el nombramiento de un coordinador/a de grupo         |               |                |                |                |                |                               |
| Mujeres   | 63<br>(7,0%)  | 132<br>(14,7%) | 337<br>(37,6%) | 271<br>(30,2%) | 94<br>(10,5%)  | 3,22 (1,05)                   |
| Hombres   | 10<br>(4,7%)  | 25<br>(11,7%)  | 61<br>(28,5%)  | 79<br>(36,9%)  | 39<br>(18,2%)  | 3,52 (1,07)                   |
| Chi-cuadrado: 17,664 (0,001)                                    |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -3,74 (<0,001) |
| ªPrueba t-Student   |               |                |                |                |                |                               |

Se observa que, de los siete ítems, en cuatro de ellos los perfiles de alumnos y alumnas son bastante semejantes; mientras que en los ítems 16, 21 y 22 se observan diferencias significativas tanto en las distribuciones como en las medias. Lo que lleva a afirmar que, en los tres ítems son los hombres los que ofrecen una mejor valoración. Sin embargo, los tamaños de los efectos en estos tres ítems (0,277, 0,232 y 0,283, respectivamente) llevan a concluir que el sexo ejerce una baja influencia sobre las respuestas a estos ítems. Si se representan las medias dan lugar a la Figura 33, donde se aprecia mejor lo comentado en el párrafo anterior.

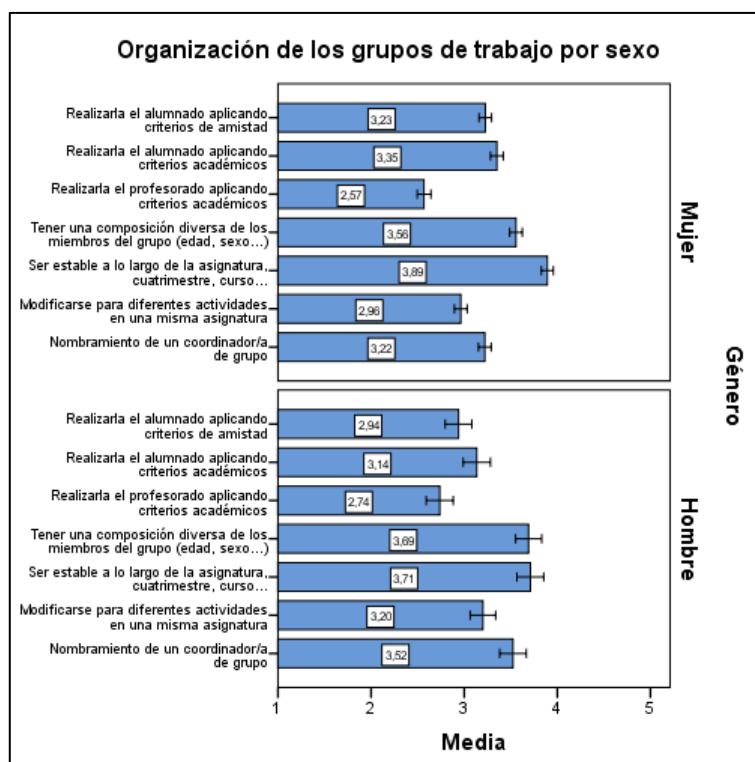


Figura 33. Valoración media de la Organización de los grupos de trabajo por sexo

En el análisis de cada ítem **por curso**, se obtienen los resultados de la Tabla 118:

Tabla 118. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos de trabajo por curso

| Ítem  | Valoración   |               |                |                |               | Media (D.T.)                  |
|---|--------------|---------------|----------------|----------------|---------------|-------------------------------|
|   | 1            | 2             | 3              | 4              | 5             |                               |
| Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad |              |               |                |                |               |                               |
| Curso 1º  | 32<br>(9,6%) | 65<br>(19,6%) | 121<br>(36,4%) | 74<br>(22,3%)  | 40<br>(12,0%) | 3,08(1,13)                    |
| Curso 2º  | 15<br>(5,5%) | 56<br>(20,4%) | 118<br>(43,1%) | 65<br>(23,7%)  | 20<br>(7,3%)  | 3,07 (0,98)                   |
| Curso 3º  | 15<br>(6,3%) | 27<br>(11,4%) | 93<br>(39,2%)  | 73<br>(30,8%)  | 29<br>(12,2%) | 3,31 (1,04)                   |
| Curso 4º  | 12<br>(4,4%) | 41<br>(15,2%) | 102<br>(37,8%) | 92<br>(34,1%)  | 23<br>(8,5%)  | 3,27 (0,97)                   |
| Chi-cuadrado: 32,053 (0,001)                          |              |               |                |                |               | F <sup>b</sup> = 4,18 (0,006) |
| Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos |              |               |                |                |               |                               |
| Curso 1º  | 23<br>(6,9%) | 52<br>(15,7%) | 122<br>(36,7%) | 92<br>(27,7%)  | 43<br>(13,0%) | 3,24 (1,08)                   |
| Curso 2º  | 10<br>(3,7%) | 27<br>(9,9%)  | 86<br>(31,5%)  | 115<br>(42,1%) | 35<br>(12,8%) | 3,51 (0,96)                   |
| Curso 3º  | 20<br>(8,4%) | 32<br>(13,5%) | 87<br>(36,7%)  | 72<br>(30,4%)  | 26<br>(11,0%) | 3,22 (1,08)                   |
| Curso 4º  | 19<br>(7,0%) | 39<br>(14,4%) | 92<br>(34,1%)  | 93<br>(34,4%)  | 27<br>(10,0%) | 3,26 (1,05)                   |
| Chi-cuadrado: 22,106 (0,036)                          |              |               |                |                |               | F <sup>b</sup> = 4,45 (0,004) |

| Ítem  | Valoración    |               |                |                |                | Media (D.T.)                    |
|---|---------------|---------------|----------------|----------------|----------------|---------------------------------|
|   | 1             | 2             | 3              | 4              | 5              |                                 |
| Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos        |               |               |                |                |                |                                 |
| Curso 1º  | 59<br>(17,8%) | 67<br>(20,2%) | 115<br>(34,6%) | 66<br>(19,9%)  | 25<br>(7,5%)   | 2,79 (1,17)                     |
| Curso 2º  | 49<br>(17,9%) | 83<br>(30,3%) | 88<br>(32,1%)  | 45<br>(16,4%)  | 9<br>(3,3%)    | 2,57 (1,06)                     |
| Curso 3º  | 43<br>(18,1%) | 70<br>(29,5%) | 85<br>(35,9%)  | 33<br>(13,9%)  | 6<br>(2,5%)    | 2,53 (1,02)                     |
| Curso 4º  | 68<br>(25,2%) | 69<br>(29,5%) | 88<br>(32,6%)  | 30<br>(11,1%)  | 15<br>(5,6%)   | 2,46 (1,15)                     |
| Chi-cuadrado: 30,585 (0,002)                                    |               |               |                |                |                | F <sup>b</sup> = 5,07 (0,002)   |
| Tener una composición diversa de los miembros del grupo         |               |               |                |                |                |                                 |
| Curso 1º  | 18<br>(5,4%)  | 24<br>(7,3%)  | 95<br>(28,7%)  | 102<br>(30,8%) | 92<br>(27,8%)  | 3,68 (1,12)                     |
| Curso 2º  | 9<br>(3,3%)   | 29<br>(10,6%) | 99<br>(36,1%)  | 95<br>(34,7%)  | 42<br>(15,3%)  | 3,48 (0,98)                     |
| Curso 3º  | 8<br>(3,4%)   | 27<br>(11,4%) | 79<br>(33,3%)  | 79<br>(33,3%)  | 44<br>(18,6%)  | 3,52 (1,03)                     |
| Curso 4º  | 10<br>(3,7%)  | 24<br>(8,9%)  | 78<br>(28,9%)  | 104<br>(38,5%) | 54<br>(20,0%)  | 3,62 (1,02)                     |
| Chi-cuadrado: 23,955 (0,021)                                    |               |               |                |                |                | F <sup>b</sup> = 2,26 (0,080)   |
| Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso... |               |               |                |                |                |                                 |
| Curso 1º  | 12<br>(3,6%)  | 27<br>(8,1%)  | 86<br>(25,9%)  | 107<br>(32,2%) | 100<br>(30,1%) | 3,77 (1,08)                     |
| Curso 2º  | 5<br>(1,8%)   | 16<br>(5,8%)  | 79<br>(28,8%)  | 94<br>(34,3%)  | 80<br>(29,2%)  | 3,83 (0,98)                     |
| Curso 3º  | 6<br>(2,5%)   | 12<br>(5,1%)  | 44<br>(18,6%)  | 102<br>(43,0%) | 73<br>(30,8%)  | 3,95 (0,96)                     |
| Curso 4º  | 5<br>(1,9%)   | 20<br>(7,4%)  | 60<br>(22,2%)  | 95<br>(35,2%)  | 90<br>(33,3%)  | 3,91 (1,01)                     |
| Chi-cuadrado: 17,115 (0,145)                                    |               |               |                |                |                | F <sup>b</sup> = 1,64 (0,178)   |
| Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura |               |               |                |                |                |                                 |
| Curso 1º  | 14<br>(4,2%)  | 40<br>(12,1%) | 135<br>(40,8%) | 108<br>(32,6%) | 34<br>(10,3%)  | 3,33 (0,96)                     |
| Curso 2º  | 30<br>(10,9%) | 61<br>(22,3%) | 116<br>(42,3%) | 57<br>(20,8%)  | 10<br>(3,6%)   | 2,84 (1,00)                     |
| Curso 3º  | 28<br>(11,8%) | 50<br>(21,1%) | 94<br>(39,7%)  | 49<br>(20,7%)  | 16<br>(6,8%)   | 2,89 (1,07)                     |
| Curso 4º  | 36<br>(13,3%) | 49<br>(18,1%) | 108<br>(40,0%) | 61<br>(22,6%)  | 16<br>(5,9%)   | 2,90 (1,08)                     |
| Chi-cuadrado: 48,400 (<0,001)                                   |               |               |                |                |                | F <sup>b</sup> = 15,16 (<0,001) |
| Incorporar el nombramiento de un coordinador/a de grupo         |               |               |                |                |                |                                 |
| Curso 1º  | 26<br>(7,9%)  | 42<br>(12,7%) | 112<br>(33,9%) | 104<br>(31,5%) | 46<br>(13,9%)  | 3,31 (1,11)                     |
| Curso 2º  | 16<br>(5,8%)  | 43<br>(15,7%) | 94<br>(34,3%)  | 88<br>(32,1%)  | 33<br>(12,0%)  | 3,29 (1,06)                     |
| Curso 3º  | 14<br>(5,9%)  | 36<br>(15,2%) | 93<br>(39,2%)  | 73<br>(30,8%)  | 21<br>(8,9%)   | 3,22 (1,00)                     |
| Curso 4º  | 17<br>(6,3%)  | 36<br>(13,3%) | 99<br>(36,7%)  | 85<br>(31,5%)  | 33<br>(12,2%)  | 3,30 (1,05)                     |
| Chi-cuadrado: 6,913 (0,863)                                     |               |               |                |                |                | F <sup>b</sup> = 0,42 (0,742)   |

2Prueba: ANOVA de un factor

<sup>2</sup> Prueba: ANOVA de un factor

En las respectivas distribuciones conjuntas se han marcado en **negrita** las dos opciones de respuesta mayoritarias y además, en otro color, las casillas en las que se obtienen frecuencias significativamente superiores a lo que cabría esperar, indicando asociación entre las categorías que interseccionan en dichas casillas. Respecto a las comparaciones de medias, en el **primer ítem** (decimosexto del cuestionario) se obtienen diferencias significativas entre las medias de 3º con respecto a las de 1º y de 2º. En el **segundo ítem** (ítem 17 del cuestionario) hay diferencias significativas entre las medias de 2º con respecto al resto de cursos. En el **ítem tercero** (ítem 18 del cuestionario) las diferencias significativas entre las medias se dan entre el curso 1º y los cursos 3º y 4º, no habiendo diferencias entre estos. Y, por último, en el **ítem sexto** (ítem 21 del cuestionario) hay diferencias significativas entre las medias de 1º y el resto de cursos<sup>17</sup>

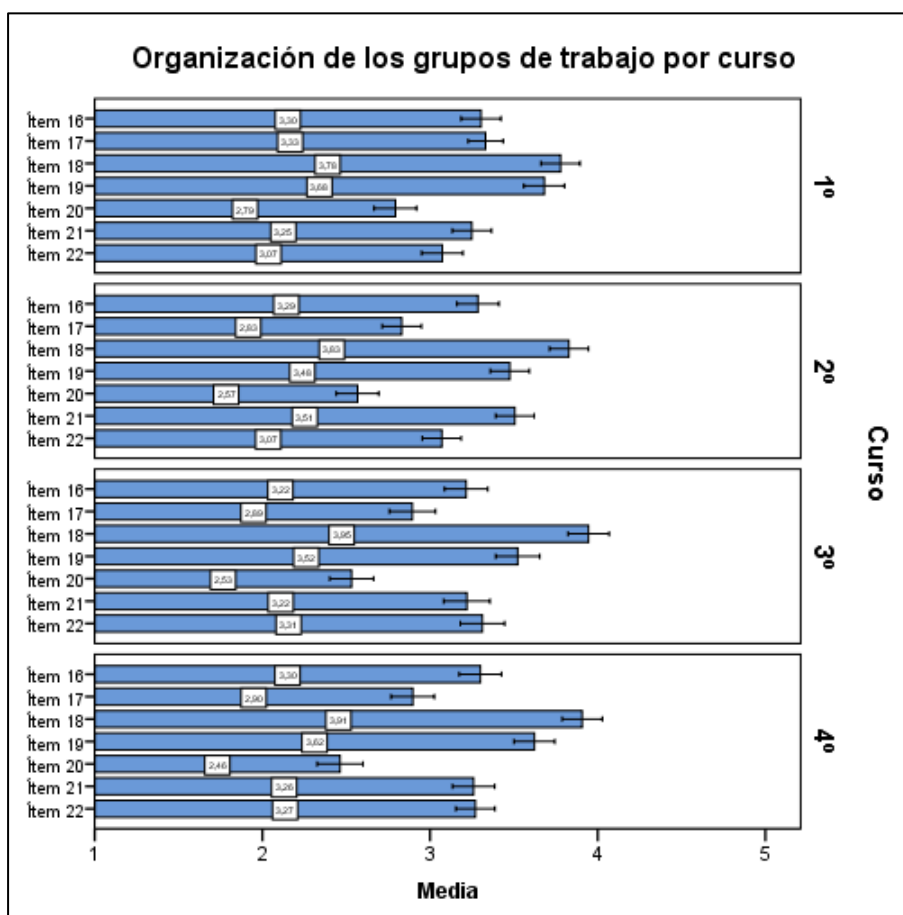


Figura 34. Valoración media de la Organización de los grupos de trabajo por curso

<sup>17</sup>El que resulten significativas las diferencias se debe más al elevado tamaño de los grupos que a las diferencias en sí entre las medias. Eso se comprueba al realizar el cálculo del tamaño de efecto; ya que, se obtienen valores inferiores a 0,039 en todos los casos en el cálculo del coeficiente Eta cuadrado.

En general, se observa que en el ítem 16, son ligeramente mejores las valoraciones de los cursos superiores y en el ítem 18 y 21 lo son las de los cursos inferiores. Si se representan las medias (ver Figura 34), se observa que hay mucha semejanza en los perfiles de los cuatro cursos y que es en 1º donde se presentan ligeras diferencias.

En el análisis de cada ítem **por titulación** se incluye el tamaño de efecto [d de Cohen, empleando la varianza media] para, posteriormente, analizarlos por sexo y por curso. Se obtienen los resultados que se presentan en la Tabla 119:

Tabla 119. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos de trabajo por titulación

| Ítem  | Valoración     |                |                |                |                | Media (D.T.)                            |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---|
|   | 1              | 2              | 3              | 4              | 5              |   |
| 16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad           |                |                |                |                |                |   |
| Educación primaria  | 51<br>(6,5%)   | 139<br>(17,7%) | 318<br>(40,5%) | 202<br>(25,7%) | 75<br>(9,6%)   | 3,14 (1,03)                             |
|   | 23<br>(7,0%)   | 50<br>(15,2%)  | 116<br>(35,4%) | 102<br>(31,1%) | 37<br>(11,3%)  | 3,24 (1,07)                             |
| Chi-cuadrado: 5,612 (0,230)   |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -1,50 (0,134)<br>[0,095] |
| 17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos           |                |                |                |                |                |   |
| Educación primaria  | 48<br>(6,1%)   | 117<br>(14,9%) | 267<br>(34,1%) | 261<br>(33,3%) | 91<br>(11,6%)  | 3,29 (1,05)                             |
|   | 24<br>(7,3%)   | 33<br>(10,1%)  | 120<br>(36,6%) | 111<br>(33,8%) | 40<br>(12,2%)  | 3,34 (1,05)                             |
| Chi-cuadrado: 5,077 (0,279)   |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -0,61 (0,544)<br>[0,048] |
| 18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos        |                |                |                |                |                |   |
| Educación primaria  | 141<br>(18,0%) | 205<br>(26,1%) | 274<br>(34,9%) | 122<br>(15,5%) | 43<br>(5,5%)   | 2,64 (1,11)                             |
|   | 78<br>(23,8%)  | 84<br>(25,6%)  | 102<br>(31,1%) | 52<br>(15,9%)  | 12<br>(3,7%)   | 2,50 (1,13)                             |
| Chi-cuadrado: 6,559 (0,161)   |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,98 (0,049)<br>[0,125]  |
| 19. Tener una composición diversa de los miembros del grupo         |                |                |                |                |                |   |
| Educación primaria  | 36<br>(4,6%)   | 73<br>(9,3%)   | 234<br>(29,8%) | 275<br>(35,0%) | 167<br>(21,3%) | 3,59 (1,06)                             |
|   | 9<br>(2,8%)    | 31<br>(9,5%)   | 117<br>(35,8%) | 105<br>(32,1%) | 65<br>(19,9%)  | 3,57 (1,00)                             |
| Chi-cuadrado: 5,326 (0,255)   |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 0,32 (0,746)<br>[0,019]  |
| 20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso... |                |                |                |                |                |   |
| Educación primaria  | 23<br>(2,9%)   | 56<br>(7,1%)   | 186<br>(23,7%) | 278<br>(35,4%) | 242<br>(30,8%) | 3,84 (1,04)                             |
|   | 5<br>(1,5%)    | 19<br>(5,8%)   | 83<br>(25,3%)  | 120<br>(36,6%) | 101<br>(30,8%) | 3,89 (0,96)                             |
| Chi-cuadrado: 2,771 (0,597)   |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -0,79 (0,431)<br>[0,050] |



| Ítem  | Valoración |         |         |         |         | Media (D.T.)                           |
|---|------------|---------|---------|---------|---------|--|
|   | 1          | 2       | 3       | 4       | 5       |  |
| 21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura |            |         |         |         |         |  |
| Educación primaria  | 72         | 129     | 322     | 207     | 54      | 3,05 (1,03)                            |
|   | (9,2%)     | (16,5%) | (41,1%) | (26,4%) | (6,9%)  |  |
| Educación infantil  | 36         | 71      | 131     | 68      | 22      | 2,91 (1,06)                            |
|   | (11,0%)    | (21,6%) | (39,9%) | (20,7%) | (6,7%)  |  |
| Chi-cuadrado: 7,322 (0,120)   |            |         |         |         |         | t <sup>a</sup> 2,16 (0,031)<br>[0,134] |
| 22. Incorporar el nombramiento de un coordinador/a de grupo         |            |         |         |         |         |  |
| Educación primaria  | 46         | 106     | 271     | 263     | 98      | 3,33 (1,05)                            |
|   | (5,9%)     | (13,5%) | (34,6%) | (33,5%) | (12,5%) |  |
| Educación infantil  | 27         | 51      | 127     | 87      | 35      | 3,16 (1,08)                            |
|   | (8,3%)     | (15,6%) | (38,8%) | (26,6%) | (10,7%) |  |
| Chi-cuadrado: 8,035 (0,090)   |            |         |         |         |         | t <sup>a</sup> 2,50 (0,012)<br>[0,160] |

<sup>a</sup>Prueba t de Student

<sup>a</sup>Prueba t de Student

Se observa que, en los siete ítems, los perfiles de ambos grados son bastante semejantes y que sólo se observan diferencias significativas en la prueba de comparación de medias, en los ítems 18, 21 y 22. Precisamente en esos ítems, junto con el ítem 19, la valoración de los alumnos del grado de Educación Primaria supera a la de los de Educación Infantil; en el resto, son estos últimos los que valoran más positivamente los ítems.



Figura 35. Valoración media de la Organización de los grupos de trabajo por titulación

No obstante, de nuevo el cálculo del tamaño del efecto lleva a afirmar que el grado no tiene una influencia importante sobre la respuesta a estos ítems (con valores respectivos para los siete ítems de: 0,095, 0,048, 0,125, 0,019, 0,050, 0,134 y 0,160). En la Figura 35 se representan las medias, se aprecia la semejanza en los perfiles de respuesta, así como que en Educación infantil las valoraciones son, en general, ligeramente más elevadas que en Educación primaria. En la Tabla 120 se realiza el análisis de cada ítem **por sexo y por titulación**.

Tabla 120. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos por titulación y sexo

| Ítem   |        | Valoración                                |                |                |                |               | Media (D.T.)                              |
|--|--------|---|----------------|----------------|----------------|---------------|---|
|  |        | 1   | 2              | 3              | 4              | 5             |   |
| 16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad    |        |   |                |                |                |               |   |
| Educación primaria   | Mujer  | 32<br>(5,5%)                              | 91<br>(15,7%)  | 240<br>(41,5%) | 156<br>(27,0%) | 59<br>(10,2%) | 3,21 (1,01)                               |
|  |        | 19<br>(9,2%)                              | 48<br>(23,2%)  | 78<br>(37,7%)  | 46<br>(22,2%)  | 16<br>(7,7%)  | 2,96 (1,07)                               |
|  | Hombre | Chi-cuadrado: 10,764 (0,029)              |                |                |                |               | t <sup>a</sup> : 2,95 (0,003)<br>[0,244]  |
| Educación infantil   | Mujer  | 22<br>(6,9%)                              | 47<br>(14,7%)  | 112<br>(35,0%) | 102<br>(31,9%) | 37<br>(11,6%) | 3,27 (1,07)                               |
|  |        | 1<br>(12,5%)                              | 3<br>(37,5%)   | 4<br>(50,0%)   | 0<br>(0,0%)    | 0 (0,0%)      | 2,38 (0,74)                               |
|  | Hombre | Chi-cuadrado: 6,988 (0,137) <sup>18</sup> |                |                |                |               | z <sup>b</sup> : -2,49 (0,013)<br>[0,137] |
| 17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos    |        |   |                |                |                |               |   |
| Educación primaria   | Mujer  | 30<br>(5,2%)                              | 83<br>(14,4%)  | 195<br>(33,8%) | 197<br>(34,1%) | 72<br>(12,5%) | 3,34 (1,04)                               |
|  |        | 18<br>(8,7%)                              | 34<br>(16,4%)  | 72<br>(34,8%)  | 64<br>(30,9%)  | 19<br>(9,2%)  | 3,15 (1,08)                               |
|  | Hombre | Chi-cuadrado: 5,415 (0,247)               |                |                |                |               | t <sup>a</sup> : 2,22 (0,027)<br>[0,181]  |
| Educación infantil   | Mujer  | 23<br>(7,2%)                              | 30<br>(9,4%)   | 117<br>(36,6%) | 110<br>(34,4%) | 40<br>(12,5%) | 3,36 (1,05)                               |
|  |        | 1<br>(12,5%)                              | 3<br>(37,5%)   | 3<br>(37,5%)   | 1<br>(12,5%)   | 0 (0,0%)      | 2,50 (0,93)                               |
|  | Hombre | Chi-cuadrado: 8,543 (0,074) <sup>8</sup>  |                |                |                |               | z <sup>b</sup> : -2,36 (0,018)<br>[0,130] |
| 18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos |        |   |                |                |                |               |   |
| Educación primaria   | Mujer  | 110<br>(19,0%)                            | 157<br>(27,2%) | 190<br>(32,9%) | 90<br>(15,6%)  | 31<br>(5,4%)  | 2,61 (1,12)                               |
|  |        | 31<br>(15,0%)                             | 48<br>(23,2%)  | 84<br>(40,6%)  | 32<br>(15,5%)  | 12<br>(5,8%)  | 2,74 (1,08)                               |
|  | Hombre | Chi-cuadrado: 4,965 (0,291)               |                |                |                |               | t <sup>a</sup> : -1,43 (0,153)<br>[0,117] |
| Educación infantil   | Mujer  | 76<br>(23,8%)                             | 84<br>(26,3%)  | 99<br>(30,9%)  | 49<br>(15,3%)  | 12<br>(3,8%)  | 2,49 (1,12)                               |
|  |        | 2<br>(25,0%)                              | 0<br>(0,0%)    | 3<br>(37,5%)   | 3<br>(37,5%)   | 0 (0,0%)      | 2,88 (1,25)                               |
|  | Hombre | Chi-cuadrado: 4,937 (0,294) <sup>8</sup>  |                |                |                |               | z <sup>b</sup> : -1,07 (0,283)<br>[0,059] |

<sup>18</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem  |        | Valoración    |               |                |                |   | Media (D.T.) |
|---|--------|---------------|---------------|----------------|----------------|---|--------------|
|   |        | 1             | 2             | 3              | 4              | 5   |              |
| 19. Tener una composición diversa de los miembros del grupo           |        |               |               |                |                |   |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 28<br>(4,8%)  | 57<br>(9,9%)  | 179<br>(31,0%) | 197<br>(34,1%) | 117<br>(20,2%)                            | 3,55 (1,07)  |
|   | Hombre | 8<br>(3,9%)   | 16<br>(7,7%)  | 55<br>(26,6%)  | 78<br>(37,7%)  | 50<br>(24,2%)                             | 3,71 (1,04)  |
| Chi-cuadrado: 3,713 (0,446)   |        |               |               |                |                | t <sup>a</sup> : -1,81 (0,072)<br>[0,151] |              |
| Educación infantil  | Mujer  | 9<br>(2,8%)   | 30<br>(9,4%)  | 113<br>(35,4%) | 104<br>(32,6%) | 63<br>(19,7%)                             | 3,57 (1,00)  |
|   | Hombre | 0<br>(0,0%)   | 1<br>(12,5%)  | 4<br>(50,0%)   | 1<br>(12,5%)   | 2<br>(25,0%)                              | 3,50 (1,07)  |
| Chi-cuadrado: 1,858(0,762) <sup>19</sup>                              |        |               |               |                |                | z <sup>b</sup> : -0,36 (0,718)<br>[0,020] |              |
| 20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...   |        |               |               |                |                |   |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 14<br>(2,4%)  | 41<br>(7,1%)  | 126<br>(21,8%) | 211<br>(36,5%) | 186<br>(32,2%)                            | 3,89 (1,02)  |
|   | Hombre | 9<br>(4,3%)   | 15<br>(7,2%)  | 60<br>(29,0%)  | 67<br>(32,4%)  | 56<br>(27,1%)                             | 3,71 (1,08)  |
| Chi-cuadrado: 7,292 (0,121)   |        |               |               |                |                | t <sup>a</sup> : 2,20 (0,028)<br>[0,174]  |              |
| Educación infantil  | Mujer  | 5<br>(1,6%)   | 18<br>(5,6%)  | 81<br>(25,3%)  | 117<br>(36,6%) | 99<br>(30,9%)                             | 3,90 (0,96)  |
|   | Hombre | 0<br>(0,0%)   | 1<br>(12,5%)  | 2<br>(25,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 2<br>(25,0%)                              | 3,75 (1,04)  |
| Chi-cuadrado: 0,853 (0,931) <sup>9</sup>                              |        |               |               |                |                | z <sup>b</sup> : -0,44 (0,661)<br>[0,024] |              |
| 21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura   |        |               |               |                |                |   |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 59<br>(10,2%) | 94<br>(16,3%) | 245<br>(42,4%) | 145<br>(25,1%) | 35<br>(6,1%)                              | 3,01 (1,03)  |
|   | Hombre | 13<br>(6,3%)  | 35<br>(17,0%) | 77<br>(37,4%)  | 62<br>(30,1%)  | 19<br>(9,2%)                              | 3,19 (1,03)  |
| Chi-cuadrado: 7,145 (0,128)   |        |               |               |                |                | t <sup>a</sup> : -2,20 (0,028)<br>[0,175] |              |
| Educación infantil  | Mujer  | 36<br>(11,3%) | 71<br>(22,2%) | 127<br>(39,7%) | 64<br>(20,0%)  | 22<br>(6,9%)                              | 2,89 (1,07)  |
|   | Hombre | 0<br>(0,0%)   | 0<br>(0,0%)   | 4<br>(50,0%)   | 4<br>(50,0%)   | 0 (0,0%)                                  | 3,50 (0,54)  |
| Chi-cuadrado: 6,821 (0,146) <sup>9</sup>                              |        |               |               |                |                | z <sup>b</sup> : -1,84 (0,066)<br>[0,101] |              |
| 22. Incorporar el nombramiento de un coordinador/a de grupo           |        |               |               |                |                |   |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 36<br>(6,2%)  | 81<br>(14,0%) | 213<br>(36,9%) | 189<br>(32,7%) | 59<br>(10,2%)                             | 3,27 (1,03)  |
|   | Hombre | 10<br>(4,9%)  | 25<br>(12,1%) | 58<br>(28,2%)  | 74<br>(35,9%)  | 39<br>(18,9%)                             | 3,52 (1,08)  |
| Chi-cuadrado: 13,925 (0,008)  |        |               |               |                |                | t <sup>a</sup> : -2,99 (0,003)<br>[0,240] |              |
| Educación infantil  | Mujer  | 27<br>(8,5%)  | 51<br>(16,0%) | 124<br>(38,9%) | 82<br>(25,7%)  | 35<br>(11,0%)                             | 3,15 (1,09)  |
|   | Hombre | 0<br>(0,0%)   | 0<br>(0,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 5<br>(62,5%)   | 0 (0,0%)                                  | 3,63 (0,52)  |
| Chi-cuadrado: 6,809 (0,146) <sup>9</sup>                              |        |               |               |                |                | z <sup>b</sup> : -1,42 (0,156)<br>[0,078] |              |
| <sup>a</sup> Prueba t de Student: <sup>b</sup> Prueba de Mann-Whitnev |        |               |               |                |                |   |              |

<sup>19</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

En Primaria, se observa que, salvo en los ítems 18 y 19, hay diferencias significativas entre ambos sexos (en los ítems 16, 17 y 20 por mayor valoración de las mujeres y en los ítems 21 y 22 por mayor valoración de los hombres). Los tamaños de los efectos son bajos o muy bajos (el mayor es 0'244).

En Infantil, sólo hay diferencias significativas en los ítems 16 y 17; en ambos casos con mayor valoración por parte de las mujeres; aunque, también los tamaños de los efectos son pequeños (ambos en torno a 0'130).

En el análisis de cada ítem **por curso** dentro de cada **titulación**, se obtienen los resultados de la Tabla 121.

Tabla 121. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos de trabajo por titulación y curso

| Ítem  |                              | Valoración    |               |               |               |               | Media (D.T.)                |
|---|------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-----------------------------|
|   |                              | 1             | 2             | 3             | 4             | 5             |                             |
| 16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad |                              |               |               |               |               |               |                             |
| Educación primaria  | Curso 1º                     | 19<br>(7,9%)  | 45<br>(18,8%) | 94<br>(39,2%) | 54<br>(22,5%) | 28<br>(11,7%) | 3,11 (1,09)                 |
|   | Curso 2º                     | 10<br>(5,4%)  | 38<br>(20,5%) | 83<br>(44,9%) | 40<br>(21,6%) | 14<br>(7,6%)  | 3,05 (0,97)                 |
|   | Curso 3º                     | 12<br>(7,5%)  | 21<br>(13,2%) | 63<br>(39,6%) | 48<br>(30,2%) | 15<br>(9,4%)  | 3,21 (1,04)                 |
|   | Curso 4º                     | 10<br>(5,0%)  | 35<br>(17,4%) | 78<br>(38,8%) | 60<br>(29,9%) | 18<br>(9,0%)  | 3,20 (1,00)                 |
|   | Chi-cuadrado: 12,737 (0,388) |               |               |               |               |               | Fª: 0,98 (0,404)<br>[0,004] |
| Educación infantil  | Curso 1º                     | 13<br>(14,1%) | 20<br>(21,7%) | 27<br>(29,3%) | 20<br>(21,7%) | 12<br>(13,0%) | 2,98 (1,24)                 |
|   | Curso 2º                     | 5<br>(5,6%)   | 18<br>(20,2%) | 35<br>(39,3%) | 25<br>(28,1%) | 6<br>(6,7%)   | 3,10 (0,99)                 |
|   | Curso 3º                     | 3<br>(3,8%)   | 6<br>(7,7%)   | 30<br>(38,5%) | 25<br>(32,1%) | 14<br>(17,9%) | 3,56 (1,00)                 |
|   | Curso 4º                     | 2<br>(2,9%)   | 6<br>(8,6%)   | 24<br>(34,8%) | 32<br>(46,4%) | 5<br>(7,2%)   | 3,43 (0,87)                 |
|   | Chi-cuadrado: 34,084 (0,001) |               |               |               |               |               | Fª: 5,43 (0,001)<br>[0,048] |
| 17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos |                              |               |               |               |               |               |                             |
| Educación primaria  | Curso 1º                     | 12<br>(5,0%)  | 42<br>(17,5%) | 85<br>(35,4%) | 67<br>(27,9%) | 34<br>(14,2%) | 3,29 (1,07)                 |
|   | Curso 2º                     | 8<br>(4,3%)   | 18<br>(9,8%)  | 57<br>(31,0%) | 80<br>(43,5%) | 21<br>(11,4%) | 3,48 (0,97)                 |
|   | Curso 3º                     | 15<br>(9,4%)  | 25<br>(15,7%) | 58<br>(36,5%) | 48<br>(30,2%) | 13<br>(8,2%)  | 3,12 (1,08)                 |
|   | Curso 4º                     | 13<br>(6,5%)  | 32<br>(15,9%) | 67<br>(33,3%) | 66<br>(32,8%) | 23<br>(11,4%) | 3,27 (1,07)                 |
|   | Chi-cuadrado: 21,071 (0,049) |               |               |               |               |               | Fª: 3,41 (0,017)<br>[0,013] |

| Ítem  |          | Valoración    |               |               |               |               | Media (D.T.)                              |
|---|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---|
|   |          | 1             | 2             | 3             | 4             | 5             |   |
| Educación infantil  | Curso 1º | 11<br>(12,0%) | 10<br>(10,9%) | 37<br>(40,2%) | 25<br>(27,2%) | 9<br>(9,8%)   | 3,12 (1,12)                               |
|   | Curso 2º | 2<br>(2,2%)   | 9<br>(10,1%)  | 29<br>(32,6%) | 35<br>(39,3%) | 14<br>(15,7%) | 3,56 (0,95)                               |
|   | Curso 3º | 5<br>(6,4%)   | 7<br>(9,0%)   | 29<br>(37,2%) | 24<br>(30,8%) | 13<br>(16,7%) | 3,42 (1,08)                               |
|   | Curso 4º | 6<br>(8,7%)   | 7<br>(10,1%)  | 25<br>(36,2%) | 27<br>(39,1%) | 4<br>(5,8%)   | 3,23 (1,02)                               |
| Chi-cuadrado: 14,716 (0,257)  |          |               |               |               |               |               | F <sup>a</sup> : 3,12 (0,026)<br>[0,028]  |
| <b>18. Realizaría el profesorado aplicando criterios académicos</b> |          |               |               |               |               |               |   |
| Educación primaria  | Curso 1º | 38<br>(15,8%) | 50<br>(20,8%) | 88<br>(36,7%) | 46<br>(19,2%) | 18<br>(7,5%)  | 2,82 (1,14)                               |
|   | Curso 2º | 36<br>(19,5%) | 60<br>(32,4%) | 56<br>(30,3%) | 25<br>(13,5%) | 8<br>(4,3%)   | 2,51 (1,08)                               |
|   | Curso 3º | 24<br>(15,1%) | 47<br>(29,6%) | 61<br>(38,4%) | 24<br>(15,1%) | 3<br>(1,9%)   | 2,59 (0,98)                               |
|   | Curso 4º | 43<br>(21,4%) | 48<br>(23,9%) | 69<br>(34,3%) | 27<br>(13,4%) | 14<br>(7,0%)  | 2,61 (1,17)                               |
| Chi-cuadrado: 21,206 (0,047)  |          |               |               |               |               |               | F <sup>a</sup> : 3,09 (0,027)<br>[0,012]  |
| Educación infantil  | Curso 1º | 21<br>(22,8%) | 17<br>(18,5%) | 27<br>(29,3%) | 20<br>(21,7%) | 7<br>(7,6%)   | 2,73 (1,25)                               |
|   | Curso 2º | 13<br>(14,6%) | 23<br>(25,8%) | 32<br>(36,0%) | 20<br>(22,5%) | 1<br>(1,1%)   | 2,70 (1,02)                               |
|   | Curso 3º | 19<br>(24,4%) | 23<br>(29,5%) | 24<br>(30,8%) | 9<br>(11,5%)  | 3<br>(3,8%)   | 2,41 (1,10)                               |
|   | Curso 4º | 25<br>(36,2%) | 21<br>(30,4%) | 19<br>(27,5%) | 3<br>(4,3%)   | 1<br>(1,4%)   | 2,04 (0,98)                               |
| Chi-cuadrado: 29,220 (0,004)  |          |               |               |               |               |               | F <sup>a</sup> : 6,42 (<0,001)<br>[0,056] |
| <b>19. Tener una composición diversa de los miembros del grupo</b>  |          |               |               |               |               |               |   |
| Educación primaria  | Curso 1º | 13<br>(5,4%)  | 18<br>(7,5%)  | 63<br>(26,3%) | 80<br>(33,3%) | 66<br>(27,5%) | 3,70 (1,11)                               |
|   | Curso 2º | 8<br>(4,3%)   | 23<br>(12,4%) | 68<br>(36,8%) | 63<br>(34,1%) | 23<br>(12,4%) | 3,38 (1,00)                               |
|   | Curso 3º | 7<br>(4,4%)   | 17<br>(10,7%) | 47<br>(29,6%) | 53<br>(33,3%) | 35<br>(22,0%) | 3,58 (1,08)                               |
|   | Curso 4º | 8<br>(4,0%)   | 15<br>(7,5%)  | 56<br>(27,9%) | 79<br>(39,3%) | 43<br>(21,4%) | 3,67 (1,02)                               |
| Chi-cuadrado: 21,324 (0,046)  |          |               |               |               |               |               | F <sup>a</sup> : 3,69 (0,012)<br>[0,014]  |
| Educación infantil  | Curso 1º | 5<br>(5,5%)   | 6<br>(6,6%)   | 32<br>(35,2%) | 22<br>(24,2%) | 26<br>(28,6%) | 3,64 (1,13)                               |
|   | Curso 2º | 1<br>(1,1%)   | 6<br>(6,7%)   | 31<br>(34,8%) | 32<br>(36,0%) | 19<br>(21,3%) | 3,70 (0,92)                               |
|   | Curso 3º | 1<br>(1,3%)   | 10<br>(12,8%) | 32<br>(41,0%) | 26<br>(33,3%) | 9<br>(11,5%)  | 3,41 (0,90)                               |
|   | Curso 4º | 2<br>(2,9%)   | 9<br>(13,0%)  | 22<br>(31,9%) | 25<br>(36,2%) | 11<br>(15,9%) | 3,49 (1,01)                               |
| Chi-cuadrado: 17,652 (0,127)  |          |               |               |               |               |               | F <sup>a</sup> : 1,42 (0,237)<br>[0,013]  |

| Ítem  |          | Valoración    |               |                |               |                               | Media (D.T.) |
|---|----------|---------------|---------------|----------------|---------------|-------------------------------|--------------|
|   |          | 1             | 2             | 3              | 4             | 5                             |              |
| 20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso... |          |               |               |                |               |                               |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 11<br>(4,6%)  | 21<br>(8,8%)  | 61<br>(25,4%)  | 74<br>(30,8%) | 73<br>(30,4%)                 | 3,74 (1,12)  |
|   | Curso 2º | 4<br>(2,2%)   | 11<br>(5,9%)  | 52<br>(28,1%)  | 63<br>(34,1%) | 55<br>(29,7%)                 | 3,83 (0,99)  |
|   | Curso 3º | 3<br>(1,9%)   | 9<br>(5,7%)   | 26<br>(16,4%)  | 76<br>(47,8%) | 45<br>(28,3%)                 | 3,95 (0,92)  |
|   | Curso 4º | 5<br>(2,5%)   | 15<br>(7,5%)  | 47<br>(23,4%)  | 65<br>(32,3%) | 69<br>(34,3%)                 | 3,89 (1,05)  |
| Chi-cuadrado: 20,698 (0,055)  |          |               |               |                |               | Fª: 1,52 (0,209)<br>[0,006]   |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 1<br>(1,1%)   | 6<br>(6,5%)   | 25<br>(27,2%)  | 33<br>(35,9%) | 27<br>(29,3%)                 | 3,86 (0,96)  |
|   | Curso 2º | 1<br>(1,1%)   | 5<br>(5,6%)   | 27<br>(30,3%)  | 31<br>(34,8%) | 25<br>(28,1%)                 | 3,83 (0,94)  |
|   | Curso 3º | 3<br>(3,8%)   | 3<br>(3,8%)   | 18<br>(23,1%)  | 26<br>(33,3%) | 28<br>(35,9%)                 | 3,94 (1,05)  |
|   | Curso 4º | 0<br>(0,0%)   | 5<br>(7,2%)   | 13<br>(18,8%)  | 30<br>(43,5%) | 21<br>(30,4%)                 | 3,97 (0,89)  |
| Chi-cuadrado: 9,326 (0,675) <sup>20</sup>                           |          |               |               |                |               | Fª: 0,36 (0,780)<br>[0,003]   |              |
| 21. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura |          |               |               |                |               |                               |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 8<br>(3,3%)   | 30<br>(12,6%) | 101<br>(42,3%) | 77<br>(32,2%) | 23<br>(9,6%)                  | 3,32 (0,93)  |
|   | Curso 2º | 26<br>(14,1%) | 41<br>(22,2%) | 70<br>(37,8%)  | 42<br>(22,7%) | 6<br>(3,2%)                   | 2,79 (1,05)  |
|   | Curso 3º | 20<br>(12,6%) | 28<br>(17,6%) | 65<br>(40,9%)  | 35<br>(22,0%) | 11<br>(6,9%)                  | 2,93 (1,09)  |
|   | Curso 4º | 18<br>(9,0%)  | 30<br>(14,9%) | 86<br>(42,8%)  | 53<br>(26,4%) | 14<br>(7,0%)                  | 3,07 (1,02)  |
| Chi-cuadrado: 33,985 (0,001)  |          |               |               |                |               | Fª: 10,55 (<0,001)<br>[0,039] |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 6<br>(6,5%)   | 10<br>(10,9%) | 34<br>(37,0%)  | 31<br>(33,7%) | 11<br>(12,0%)                 | 3,34 (1,04)  |
|   | Curso 2º | 4<br>(4,5%)   | 20<br>(22,5%) | 46<br>(51,7%)  | 15<br>(16,9%) | 4<br>(4,5%)                   | 2,94 (0,87)  |
|   | Curso 3º | 8<br>(10,3%)  | 22<br>(28,2%) | 29<br>(37,2%)  | 14<br>(17,9%) | 5<br>(6,4%)                   | 2,82 (1,05)  |
|   | Curso 4º | 18<br>(26,1%) | 19<br>(27,5%) | 22<br>(31,9%)  | 8<br>(11,6%)  | 2<br>(2,9%)                   | 2,38 (1,09)  |
| Chi-cuadrado: 48,737 (<0,001)                                       |          |               |               |                |               | Fª: 12,11 (<0,001)<br>[0,101] |              |
| 22. Incorporar el nombramiento de un coordinador/a de grupo         |          |               |               |                |               |                               |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 19<br>(7,9%)  | 30<br>(12,6%) | 78<br>(32,6%)  | 79<br>(33,1%) | 33<br>(13,8%)                 | 3,32 (1,11)  |
|   | Curso 2º | 10<br>(5,4%)  | 26<br>(14,1%) | 67<br>(36,2%)  | 60<br>(32,4%) | 22<br>(11,9%)                 | 3,31 (1,03)  |
|   | Curso 3º | 6<br>(3,8%)   | 19<br>(11,9%) | 59<br>(37,1%)  | 59<br>(37,1%) | 16<br>(10,1%)                 | 3,38 (0,95)  |
|   | Curso 4º | 11<br>(5,5%)  | 31<br>(15,4%) | 67<br>(33,3%)  | 65<br>(32,3%) | 27<br>(13,4%)                 | 3,33 (1,06)  |
| Chi-cuadrado: 6,948 (0,861)   |          |               |               |                |               | Fª: 0,13 (0,945)<br>[0,001]   |              |

<sup>20</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem                         |          | Valoración   |               |               |               |               | Media (D.T.)                                    |
|------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---|
|                              |          | 1            | 2             | 3             | 4             | 5             |   |
| Educación infantil           | Curso 1º | 7<br>(7,7%)  | 12<br>(13,2%) | 34<br>(37,4%) | 25<br>(27,5%) | 13<br>(14,3%) | 3,27 (1,11)                                     |
|                              | Curso 2º | 6<br>(6,7%)  | 17<br>(19,1%) | 27<br>(30,3%) | 28<br>(31,5%) | 11<br>(12,4%) | 3,24 (1,11)                                     |
|                              | Curso 3º | 8<br>(10,3%) | 17<br>(21,8%) | 34<br>(43,6%) | 14<br>(17,9%) | 5<br>(6,4%)   | 2,88 (1,03)                                     |
|                              | Curso 4º | 6<br>(8,7%)  | 5<br>(7,2%)   | 32<br>(46,4%) | 20<br>(29,0%) | 6<br>(8,7%)   | 3,22 (1,01)                                     |
| Chi-cuadrado: 15,973 (0,192) |          |              |               |               |               |               | F <sup>a</sup> : 2,29 (0,079)<br><b>[0,021]</b> |
| <sup>a</sup> ANOVA           |          |              |               |               |               |               |   |

Se observa en los perfiles de los cursos que:

- En los ítems 20 y 22, tanto en Primaria como en Infantil no se obtienen diferencias significativas.
- En el ítem 19 sólo se observan diferencias significativas en Primaria, debido a que 2º presenta una menor valoración.
- En el ítem 16 sólo se observan diferencias significativas en Infantil, debido a la mayor valoración de 3º y 4º.
- En los ítems 17, 18 y 21, tanto en Primaria como en Infantil, se obtienen diferencias significativas. En el ítem 17, en ambas titulaciones las diferencias son debidas a la mayor valoración de 2º. En el ítem 18, en ambas titulaciones las diferencias son debidas a la mayor valoración de 1º (y además de 2º en Infantil). Por último, en el ítem 21, en Primaria, en 1º presenta una mayor valoración y en 2º una menor valoración; mientras que en Infantil las valoraciones disminuyen desde 1º hasta 4º.
- No obstante, los tamaños de los efectos son bajos o muy bajos; en Primaria, el mayor es 0'039 y en Infantil, 0'101.

#### 7.1.4.1. Número de participantes en los equipos de trabajo

Como ya ha sido comentado, este ítem forma parte del conjunto de preguntas relativas a la constitución del grupo para los trabajos en grupo de los alumnos y se analiza aparte por tener un formato diferente al resto.

Interesaba conocer la opinión de los alumnos respecto al número de participantes que deberían tener los grupos de trabajo. En el análisis global de las respuestas, realizado en la Tabla 122, se muestra la distribución de las frecuencias.

Tabla 122. Número de participantes de los grupos de trabajo

| Número de participantes que propone |        |         |         |         |        |        |        |        |        | Media<br>(D.T.) |
|-------------------------------------|--------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|-----------------|
| 1                                   | 2      | 3       | 4       | 5       | 6      | 7      | 8      | 9      | 10     |                 |
| 1                                   | 9      | 317     | 609     | 148     | 22     | 4      | 1      | 0      | 2      | 4,26            |
| (0,1%)                              | (0,8%) | (28,5%) | (54,7%) | (13,3%) | (2,0%) | (0,4%) | (0,1%) | (0,0%) | (0,2%) | (0,81)          |

Se observa en la Figura 36 que la mayoría de los alumnos establece el número adecuado de componentes del grupo entre 3 y 5 (casi el 97%), siendo claramente 4 el número más propuesto (casi en el 55% de los casos).

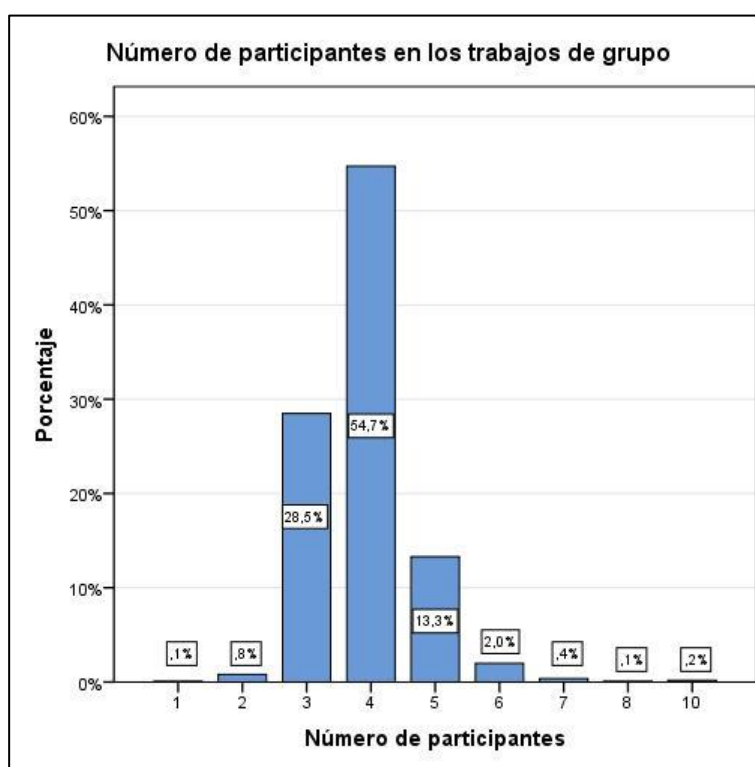


Figura 36. Número de participantes de los grupos de trabajo

En el análisis de esta característica por sexo, curso y por titulación, se han obtenido los resultados que se muestran en la Tabla 123. Se comprueba que todos los valores medios se encuentran en torno al 4 y casi todos ligeramente por debajo de ese valor, menos en el caso de los alumnos de primer curso, que lo supera muy ligeramente. Sólo en la comparación por Curso se han obtenido diferencias significativas en la prueba de comparación de medias; aunque, en base a los valores



de los tamaños del efecto, se puede afirmar que ni el sexo ni el curso ni la titulación influyen significativamente en la respuesta a este ítem.

Tabla 123. Número de participantes según el sexo, el curso y la titulación

| Número de participantes según... |                    | Media (D.T.) | Estadístico (significación) | Tamaño del efecto |
|----------------------------------|--------------------|--------------|-----------------------------|-------------------|
| Sexo                             | Mujeres            | 3,88 (0,77)  | t = -1,22<br>(0,224)        | 0,083             |
|                                  | Hombres            | 3,95 (0,91)  |                             |                   |
| Curso                            | Primero            | 4,05 (0,94)  | F = 6,621<br>(<0,001)       | 0,0197            |
|                                  | Segundo            | 3,77 (0,80)  |                             |                   |
|                                  | Tercero            | 3,92 (0,73)  |                             |                   |
|                                  | Cuarto             | 3,80 (0,61)  |                             |                   |
| Titulación                       | Educación Primaria | 3,89 (0,84)  | T = -0,064<br>(0,949)       | 0,012             |
|                                  | Educación Infantil | 3,90 (0,70)  |                             |                   |

### 7.1.5. Las normas de funcionamiento del grupo

Esta dimensión está compuesta por nueve ítems del cuestionario (del 24 a 32). A continuación se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total de alumnos y posteriormente, se analizan por sexo, por curso y por titulación.

En el primer caso, en el análisis de cada ítem para el **global de alumnos**, se obtienen los siguientes resultados de la Tabla 124.

Tabla 124. Valoración de los alumnos de las Normas de funcionamiento del grupo de trabajo

| Ítem  | Valoración                   |                              |                              |                              |                              | Media (D.T.) |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------|
|   | 1                            | 2                            | 3                            | 4                            | 5                            |              |
| 24. No debe existir ninguna norma   | <b>490</b><br><b>(44,0%)</b> | <b>346</b><br><b>(31,1%)</b> | 205<br>(18,4%)               | 50<br>(4,5%)                 | 21<br>(1,9%)                 | 1,89 (0,98)  |
| 25. Deben existir normas, pero establecidas por los alumnos               | 28<br>(2,5%)                 | 97<br>(8,7%)                 | <b>366</b><br><b>(32,9%)</b> | <b>440</b><br><b>(39,6%)</b> | 181<br>(16,3%)               | 3,58 (0,95)  |
| 26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado            | 100<br>(9,0%)                | 165<br>(14,8%)               | <b>478</b><br><b>(43,0%)</b> | <b>311</b><br><b>(28,0%)</b> | 58<br>(5,2%)                 | 3,06 (1,00)  |
| 27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado               | 47<br>(4,2%)                 | 52<br>(4,7%)                 | 230<br>(20,7%)               | <b>345</b><br><b>(31,0%)</b> | <b>438</b><br><b>(39,4%)</b> | 3,97 (1,08)  |
| 28. Debe haber un documento con las responsabilidades del grupo           | 109<br>(9,8%)                | 243<br>(21,9%)               | <b>350</b><br><b>(31,5%)</b> | <b>278</b><br><b>(25,0%)</b> | 131<br>(11,8%)               | 3,07 (1,15)  |
| 29. Deben definirse los roles de los componentes del grupo                | 42<br>(3,8%)                 | 149<br>(13,4%)               | <b>367</b><br><b>(33,0%)</b> | <b>403</b><br><b>(36,2%)</b> | 151<br>(13,6%)               | 3,42 (1,01)  |
| 30. Deben incluir las consecuencias de incumplir los compromisos asumidos | 43<br>(3,9%)                 | 124<br>(11,2%)               | <b>316</b><br><b>(28,5%)</b> | <b>405</b><br><b>(36,5%)</b> | 222<br>(20,0%)               | 3,58 (1,05)  |
| 31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones                       | 57<br>(5,1%)                 | 94<br>(8,5%)                 | 263<br>(23,7%)               | <b>391</b><br><b>(35,2%)</b> | <b>305</b><br><b>(27,5%)</b> | 3,71 (1,11)  |
| 32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones            | 41<br>(3,7%)                 | 81<br>(7,3%)                 | 276<br>(24,8%)               | <b>390</b><br><b>(35,1%)</b> | <b>324</b><br><b>(29,1%)</b> | 3,79 (1,06)  |

Si se representan las medias se obtiene la Figura 37.

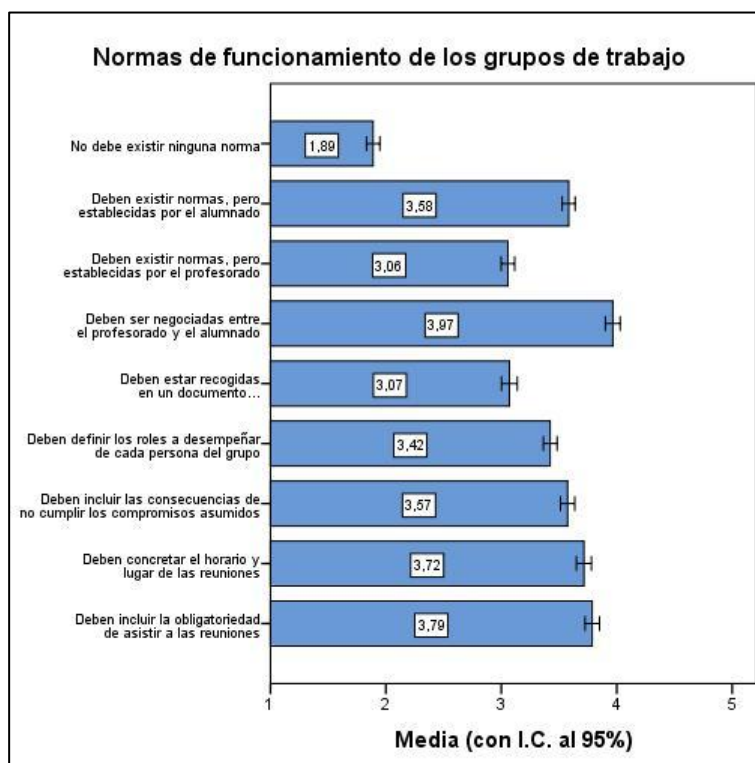


Figura 37. Valoración media de las Normas de funcionamiento del grupo de trabajo

En la Tabla 124, en cada ítem se han señalado en **negrita** las dos valoraciones mayoritariamente elegidas por los alumnos. Se comprueba que, en cinco de las nueve, son las valoraciones 3 y 4 las que predominan; mientras que, por un lado, en el ítem 24 (No debe existir ninguna norma) son el 1 y el 2 y por otro, en los ítems 27, 31 y 32 lo son el 4 y el 5. Las valoraciones medias de los ítems reflejan lo comentado anteriormente y así, la más baja es la del ítem 24 (1,89) y la más alta es la del ítem 27 (3,97); estando el resto de medias entre 3,0 y 3,8 puntos. Para comprobar si hay diferencias significativas entre las valoraciones medias de los siete ítems se realiza un ANOVA de medidas repetidas en el que se obtiene un valor del estadístico  $F(5,4; 5954,3^{21}) = 176,03$  y una significación menor que 0,001; por lo que se concluye que, al menos, la valoración media de uno de los ítems es significativamente diferente al resto. Realizadas las comparaciones múltiples de Sidak, se han obtenido los siguientes resultados, Tabla 125:

<sup>21</sup>Tras la corrección de los grados de libertad de Greenhouse por no cumplirse el supuesto de circularidad.

Tabla 125. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 24 a 32

| Diferencia <br>(significación) | Ítem<br>24 | Ítem<br>25        | Ítem<br>26        | Ítem<br>27        | Ítem<br>28        | Ítem<br>29        | Ítem<br>30        | Ítem<br>31        | Ítem<br>32        |
|--------------------------------|------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Ítem 24                        | -----      | 1,694<br>(<0,001) | 1,167<br>(<0,001) | 2,076<br>(<0,001) | 1,180<br>(<0,001) | 1,534<br>(<0,001) | 1,685<br>(<0,001) | 1,836<br>(<0,001) | 1,898<br>(<0,001) |
| Ítem 25                        |            | -----             | 0,527<br>(<0,001) | 0,382<br>(<0,001) | 0,514<br>(<0,001) | 0,160<br>(0,004)  | 0,009<br>(1,000)  | 0,132<br>(0,072)  | 0,204<br>(<0,001) |
| Ítem 26                        |            |                   | -----             | 0,909<br>(<0,001) | 0,013<br>(1,000)  | 0,367<br>(<0,001) | 0,518<br>(<0,001) | 0,659<br>(<0,001) | 0,731<br>(<0,001) |
| Ítem 27                        |            |                   |                   | -----             | 0,896<br>(<0,001) | 0,542<br>(<0,001) | 0,391<br>(<0,001) | 0,250<br>(<0,001) | 0,178<br>(0,001)  |
| Ítem 28                        |            |                   |                   |                   | -----             | 0,354<br>(<0,001) | 0,505<br>(<0,001) | 0,646<br>(<0,001) | 0,718<br>(<0,001) |
| Ítem 29                        |            |                   |                   |                   |                   | -----             | 0,151<br>(<0,001) | 0,292<br>(<0,001) | 0,364<br>(<0,001) |
| Ítem 30                        |            |                   |                   |                   |                   |                   | -----             | 0,141<br>(0,005)  | 0,213<br>(<0,001) |
| Ítem 31                        |            |                   |                   |                   |                   |                   |                   | -----             | 0,072<br>(0,629)  |
| Ítem 32                        |            |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   | -----             |

Se comprueba que la valoración media del ítem 24 es significativamente menor que la del resto y que la valoración del ítem 27 es significativamente mayor. Se observa claramente en la Figura 38.

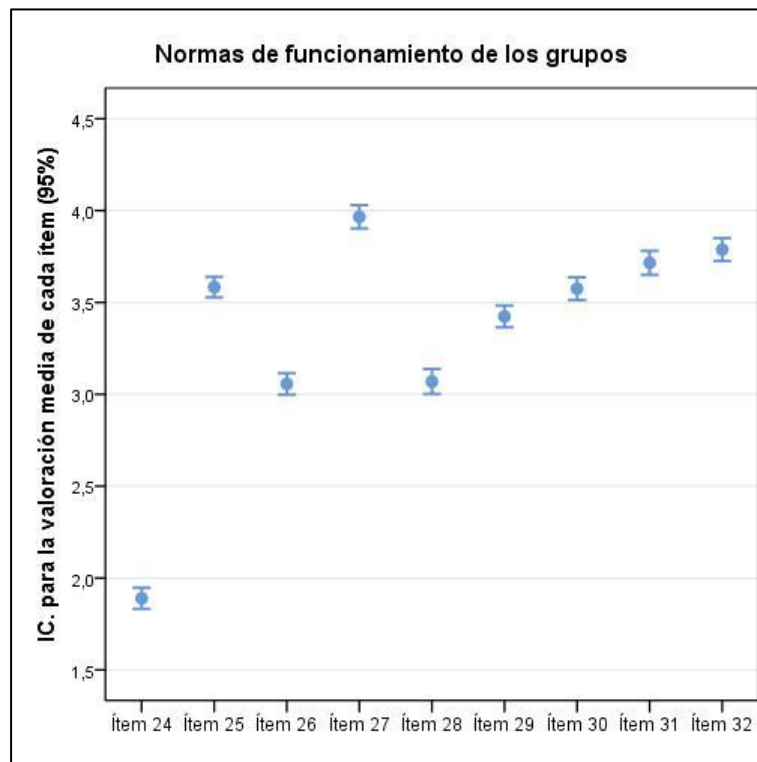


Figura 38. Valoraciones medias de los ítems 24 a 32

Para tener una medida más fiable de la diferencia se considera adecuado el cálculo de los tamaños de efecto, obteniéndose los valores de la Tabla 126.

Tabla 126. Tamaños de los efectos de las comparaciones de los ítems 24 a 32

| Tamaño del efecto | Ítem 24 | Ítem 25 | Ítem 26 | Ítem 27 | Ítem 28 | Ítem 29 | Ítem 30 | Ítem 31 | Ítem 32 |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Ítem 24           | -----   | 0,784   | 0,629   | 0,793   | 0,594   | 0,709   | 0,730   | 0,755   | 0,776   |
| Ítem 25           |         | -----   | 0,353   | 0,254   | 0,316   | 0,117   | 0,006   | 0,093   | 0,145   |
| Ítem 26           |         |         | -----   | 0,633   | 0,010   | 0,280   | 0,376   | 0,429   | 0,480   |
| Ítem 27           |         |         |         | -----   | 0,578   | 0,385   | 0,289   | 0,177   | 0,129   |
| Ítem 28           |         |         |         |         | -----   | 0,281   | 0,405   | 0,422   | 0,459   |
| Ítem 29           |         |         |         |         |         | -----   | 0,135   | 0,235   | 0,286   |
| Ítem 30           |         |         |         |         |         |         | -----   | 0,115   | 0,180   |
| Ítem 31           |         |         |         |         |         |         |         | -----   | 0,066   |
| Ítem 32           |         |         |         |         |         |         |         |         | -----   |

Analizando los tamaños se comprueba que una ligera mayoría, el 41,7%, tienen valores "bajos-medios" (entre 0,20 y 0,50), un 30,5% tienen valores "bajos" (inferiores a 0,20) y un 27,8% tienen valores "medios-altos" (mayores a 0,50), estos últimos, debidos sobre todo al ítem 24 que claramente es inferior al resto.

En el análisis de cada ítem **por sexo** se obtienen los resultados que se muestran en la Tabla 127:

Tabla 127. Valoración de los alumnos de las Normas de funcionamiento del grupo por sexo

| Ítem   | Valoración     |                |                |                |                | Media (D.T.)                 |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------------------|
|  | 1              | 2              | 3              | 4              | 5              |                              |
| No debe existir ninguna norma                              |                |                |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 399<br>(44,5%) | 290<br>(32,3%) | 156<br>(17,4%) | 39<br>(4,3%)   | 13<br>(1,4%)   | 1,86 (0,95)                  |
| Hombres  | 91<br>(42,3%)  | 56<br>(26,0%)  | 49<br>(22,8%)  | 11<br>(5,1%)   | 8 (3,7%)       | 2,02 (1,09)                  |
| Chi-cuadrado: 10,093 (0,039)                               |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -2,14(0,033)  |
| Deben existir normas, pero establecidas por los alumnos    |                |                |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 18<br>(2,0%)   | 72<br>(8,0%)   | 298<br>(33,2%) | 364<br>(40,6%) | 145<br>(16,2%) | 3,61 (0,92)                  |
| Hombres  | 10<br>(4,7%)   | 25<br>(11,6%)  | 68<br>(31,6%)  | 76<br>(35,3%)  | 36<br>(16,7%)  | 3,48 (1,05)                  |
| Chi-cuadrado: 8,764 (0,067)                                |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,67 (0,097)  |
| Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado |                |                |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 78<br>(8,7%)   | 134<br>(14,9%) | 394<br>(43,9%) | 253<br>(28,2%) | 38<br>(4,2%)   | 3,04 (0,97)                  |
| Hombres  | 22<br>(10,2%)  | 31<br>(14,4%)  | 84<br>(39,1%)  | 58<br>(27,0%)  | 20<br>(9,3%)   | 3,11 (1,09)                  |
| Chi-cuadrado: 10,065 (0,039)                               |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -0,78 (0,435) |

| Ítem  | Valoración    |                |                |                |                | Media (D.T.)                 |
|---|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------------------|
|   | 1             | 2              | 3              | 4              | 5              |                              |
| Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado               |               |                |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 35<br>(3,9%)  | 35<br>(3,9%)   | 180<br>(20,1%) | 287<br>(32,0%) | 360<br>(40,1%) | 4,01 (1,05)                  |
| Hombres   | 12<br>(5,6%)  | 17<br>(7,9%)   | 50<br>(23,3%)  | 58<br>(27,0%)  | 78<br>(36,3%)  | 3,80 (1,18)                  |
| Chi-cuadrado: 10,021 (0,040)  |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 2,30 (0,022)  |
| Debe haber un documento con las responsabilidades del grupo           |               |                |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 94<br>(10,5%) | 197<br>(22,0%) | 287<br>(32,0%) | 217<br>(24,2%) | 101<br>(11,3%) | 3,04 (1,15)                  |
| Hombres   | 15<br>(7,0%)  | 46<br>(21,4%)  | 63<br>(29,3%)  | 61<br>(28,4%)  | 30<br>(14,0%)  | 3,21 (1,14)                  |
| Chi-cuadrado: 4,873 (0,301)   |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -1,96 (0,050) |
| Deben definirse los roles de los componentes del grupo                |               |                |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 38<br>(4,2%)  | 127<br>(14,2%) | 303<br>(33,8%) | 315<br>(35,1%) | 114<br>(12,7%) | 3,38 (1,01)                  |
| Hombres   | 4 (1,9%)      | 22<br>(10,2%)  | 64<br>(29,8%)  | 88<br>(40,9%)  | 37<br>(17,2%)  | 3,61 (0,95)                  |
| Chi-cuadrado: 9,636 (0,047)   |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -3,09 (0,002) |
| Deben incluir las consecuencias de incumplir los compromisos asumidos |               |                |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 37<br>(4,1%)  | 108<br>(12,1%) | 255<br>(28,5%) | 318<br>(35,5%) | 178<br>(19,9%) | 3,55 (1,07)                  |
| Hombres   | 6 (2,8%)      | 16<br>(7,5%)   | 61<br>(28,5%)  | 87<br>(40,7%)  | 44<br>(20,6%)  | 3,69 (0,97)                  |
| Chi-cuadrado: 5,327 (0,255)   |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -1,83 (0,070) |
| Deben concretar el horario y lugar de reuniones                       |               |                |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 43<br>(4,8%)  | 74<br>(8,3%)   | 209<br>(23,4%) | 315<br>(35,2%) | 254<br>(28,4%) | 3,74 (1,10)                  |
| Hombres   | 14<br>(6,5%)  | 20<br>(9,3%)   | 54<br>(25,1%)  | 76<br>(35,3%)  | 51<br>(23,7%)  | 3,60 (1,14)                  |
| Chi-cuadrado: 2,801 (0,592)   |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,62 (0,106)  |
| Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones            |               |                |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 28<br>(3,1%)  | 70<br>(7,8%)   | 219<br>(24,4%) | 312<br>(34,8%) | 268<br>(29,9%) | 3,80 (1,05)                  |
| Hombres   | 13<br>(6,0%)  | 11<br>(5,1%)   | 57<br>(26,5%)  | 78<br>(36,3%)  | 56<br>(26,0%)  | 3,71 (1,09)                  |
| Chi-cuadrado: 7,036 (0,134)   |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,16 (0,246)  |

Prueba t-Student

<sup>a</sup>Prueba t-Student

Se observa que, de los nueve ítems, en seis de ellos los perfiles de alumnos y alumnas son bastante semejantes; mientras que en los ítems 24, 27 y 29 se observan diferencias significativas tanto en las distribuciones como en las medias; llevando a afirmar, en el ítem 27, que las mujeres valoran significativamente mejor la afirmación que los hombres y, en los ítems 24 y 29, que son los hombres los que ofrecen una mejor valoración. Sin embargo, los tamaños de los efectos en estos tres ítems (0,156; 0,188 y 0,235, respectivamente) llevan a concluir que el sexo ejerce

una baja influencia sobre las respuestas a estos ítems. En la Figura 39 se representan las medias y en ella se aprecia mejor lo comentado.

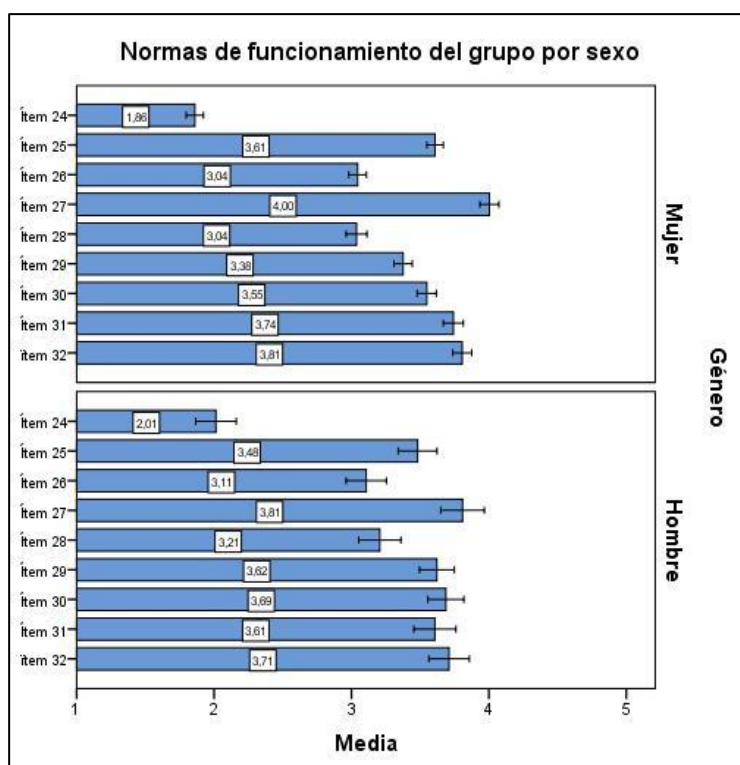


Figura 39. Valoración media de las Normas de funcionamiento del grupo por sexo

En el análisis de cada ítem **por curso** se obtienen los resultados de la Tabla 128.

Tabla 128. Valoración de los alumnos de las Normas de funcionamiento del grupo por curso

| Ítem  | Valoración     |               |                |                |               |                               |
|---|----------------|---------------|----------------|----------------|---------------|-------------------------------|
|   | 1              | 2             | 3              | 4              | 5             | Media (D.T.)                  |
| No debe existir ninguna norma                           |                |               |                |                |               |                               |
| Curso 1º  | 147<br>(44,4%) | 83<br>(25,1%) | 76<br>(23,0%)  | 19<br>(5,7%)   | 6<br>(1,8%)   | 1,95(1,03)                    |
| Curso 2º  | 120<br>(43,8%) | 84<br>(30,7%) | 49<br>(17,9%)  | 14<br>(5,1%)   | 7<br>(2,6%)   | 1,92 (1,02)                   |
| Curso 3º  | 108<br>(45,6%) | 82<br>(34,6%) | 36<br>(15,2%)  | 7<br>(3,0%)    | 4<br>(1,7%)   | 1,81 (0,92)                   |
| Curso 4º  | 115<br>(42,6%) | 97<br>(35,9%) | 44<br>(16,3%)  | 10<br>(3,7%)   | 4<br>(1,5%)   | 1,86 (0,92)                   |
| Chi-cuadrado: 16,788 (0,158)                            |                |               |                |                |               | F <sup>b</sup> = 1,28 (0,280) |
| Deben existir normas, pero establecidas por los alumnos |                |               |                |                |               |                               |
| Curso 1º  | 12<br>(3,6%)   | 36<br>(10,9%) | 117<br>(35,3%) | 107<br>(32,3%) | 59<br>(17,8%) | 3,50 (1,02)                   |
| Curso 2º  | 4<br>(1,5%)    | 22<br>(8,0%)  | 113<br>(41,2%) | 99<br>(36,1%)  | 36<br>(13,1%) | 3,51 (0,87)                   |
| Curso 3º  | 6<br>(2,5%)    | 16<br>(6,8%)  | 69<br>(29,1%)  | 108<br>(45,6%) | 38<br>(16,0%) | 3,66 (0,91)                   |
| Curso 4º  | 6<br>(2,2%)    | 23<br>(8,5%)  | 67<br>(24,8%)  | 126<br>(46,7%) | 48<br>(17,8%) | 3,69 (0,94)                   |
| Chi-cuadrado: 32,021 (0,001)                            |                |               |                |                |               | F <sup>b</sup> = 3,07 (0,027) |

| Ítem  | Valoración    |               |                |                |                               | Media (D.T.) |
|---|---------------|---------------|----------------|----------------|-------------------------------|--------------|
|   | 1             | 2             | 3              | 4              | 5                             |              |
| Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado            |               |               |                |                |                               |              |
| Curso 1º  | 26<br>(7,9%)  | 48<br>(14,5%) | 135<br>(40,8%) | 96<br>(29,0%)  | 26<br>(7,9%)                  | 3,15 (1,02)  |
| Curso 2º  | 21<br>(7,7%)  | 47<br>(17,2%) | 124<br>(45,3%) | 74<br>(27,0%)  | 8<br>(2,9%)                   | 3,00 (0,93)  |
| Curso 3º  | 24<br>(10,1%) | 33<br>(13,9%) | 102<br>(43,0%) | 66<br>(27,8%)  | 12<br>(5,1%)                  | 3,04 (1,01)  |
| Curso 4º  | 29<br>(10,7%) | 37<br>(13,7%) | 117<br>(43,3%) | 75<br>(27,8%)  | 12<br>(4,4%)                  | 3,01 (1,01)  |
| Chi-cuadrado: 12,092 (0,438)  |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 1,31 (0,269) |              |
| Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado               |               |               |                |                |                               |              |
| Curso 1º  | 11<br>(3,3%)  | 12<br>(3,6%)  | 74<br>(22,4%)  | 95<br>(28,7%)  | 139<br>(42,0%)                | 4,02 (1,04)  |
| Curso 2º  | 8<br>(2,9%)   | 17<br>(6,2%)  | 57<br>(20,8%)  | 90<br>(32,8%)  | 102<br>(37,2%)                | 3,95 (1,05)  |
| Curso 3º  | 13<br>(5,5%)  | 11<br>(4,6%)  | 49<br>(20,7%)  | 74<br>(31,2%)  | 90<br>(38,0%)                 | 3,92 (1,12)  |
| Curso 4º  | 15<br>(5,6%)  | 12<br>(4,4%)  | 50<br>(18,5%)  | 86<br>(31,9%)  | 107<br>(39,6%)                | 3,96 (1,12)  |
| Chi-cuadrado: 8,958 (0,707)   |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 0,51 (0,673) |              |
| Debe haber un documento con las responsabilidades del grupo           |               |               |                |                |                               |              |
| Curso 1º  | 31<br>(9,4%)  | 78<br>(23,6%) | 108<br>(32,6%) | 64<br>(19,3%)  | 50<br>(15,1%)                 | 3,07 (1,19)  |
| Curso 2º  | 22<br>(8,0%)  | 63<br>(23,0%) | 86<br>(31,4%)  | 75<br>(27,4%)  | 28<br>(10,2%)                 | 3,09 (1,11)  |
| Curso 3º  | 22<br>(9,3%)  | 53<br>(22,5%) | 76<br>(32,2%)  | 62<br>(26,3%)  | 23<br>(9,7%)                  | 3,05 (1,12)  |
| Curso 4º  | 34<br>(12,6%) | 49<br>(18,1%) | 80<br>(29,6%)  | 77<br>(28,5%)  | 30<br>(11,1%)                 | 3,07 (1,19)  |
| Chi-cuadrado: 16,903 (0,153)  |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 0,06 (0,983) |              |
| Deben definirse los roles de los componentes del grupo                |               |               |                |                |                               |              |
| Curso 1º  | 8<br>(2,4%)   | 32<br>(9,7%)  | 105<br>(31,7%) | 132<br>(39,9%) | 54<br>(16,3%)                 | 3,58 (0,95)  |
| Curso 2º  | 11<br>(4,0%)  | 31<br>(11,3%) | 103<br>(37,6%) | 104<br>(38,0%) | 25<br>(9,1%)                  | 3,37 (0,94)  |
| Curso 3º  | 12<br>(5,1%)  | 45<br>(19,0%) | 79<br>(33,3%)  | 71<br>(30,0%)  | 30<br>(12,7%)                 | 3,26 (1,07)  |
| Curso 4º  | 11<br>(4,1%)  | 41<br>(15,2%) | 80<br>(29,6%)  | 96<br>(35,6%)  | 42<br>(15,6%)                 | 3,43 (1,05)  |
| Chi-cuadrado: 26,911 (0,008)  |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 5,08 (0,002) |              |
| Deben incluir las consecuencias de incumplir los compromisos asumidos |               |               |                |                |                               |              |
| Curso 1º  | 9<br>(2,7%)   | 42<br>(12,7%) | 94<br>(28,5%)  | 106<br>(32,1%) | 79<br>(23,9%)                 | 3,62 (1,07)  |
| Curso 2º  | 13<br>(4,8%)  | 25<br>(9,2%)  | 88<br>(32,2%)  | 102<br>(37,4%) | 45<br>(16,5%)                 | 3,52 (1,03)  |
| Curso 3º  | 12<br>(5,1%)  | 24<br>(10,1%) | 72<br>(30,4%)  | 94<br>(39,7%)  | 35<br>(14,8%)                 | 3,49 (1,03)  |
| Curso 4º  | 9<br>(3,3%)   | 33<br>(12,2%) | 62<br>(23,0%)  | 103<br>(38,1%) | 63<br>(23,3%)                 | 3,66 (1,07)  |
| Chi-cuadrado: 21,121 (0,049)  |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 1,58 (0,193) |              |

| Ítem   | Valoración |        |         |         |                               | Media (D.T.) |
|--|------------|--------|---------|---------|-------------------------------|--------------|
|  | 1          | 2      | 3       | 4       | 5                             |              |
| Deben concretar el horario y lugar de reuniones            |            |        |         |         |                               |              |
| Curso 1º   | 14         | 25     | 72      | 125     | 93                            | 3,78 (1,07)  |
|  | (4,3%)     | (7,6%) | (21,9%) | (38,0%) | (28,3%)                       |              |
| Curso 2º   | 16         | 25     | 85      | 87      | 61                            | 3,55 (1,11)  |
|  | (5,8%)     | (9,1%) | (31,0%) | (31,8%) | (22,3%)                       |              |
| Curso 3º   | 11         | 21     | 53      | 83      | 69                            | 3,75 (1,11)  |
|  | (4,6%)     | (8,9%) | (22,4%) | (35,0%) | (29,1%)                       |              |
| Curso 4º   | 16         | 23     | 53      | 96      | 82                            | 3,76 (1,15)  |
|  | (5,9%)     | (8,5%) | (19,6%) | (35,6%) | (30,4%)                       |              |
| Chi-cuadrado: 15,908 (0,195)                               |            |        |         |         | F <sup>b</sup> = 2,57 (0,053) |              |
| Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones |            |        |         |         |                               |              |
| Curso 1º   | 16         | 22     | 89      | 106     | 98                            | 3,75 (1,10)  |
|  | (4,8%)     | (6,6%) | (26,9%) | (32,0%) | (29,6%)                       |              |
| Curso 2º   | 8          | 22     | 78      | 100     | 66                            | 3,71 (1,01)  |
|  | (2,9%)     | (8,0%) | (28,5%) | (36,5%) | (24,1%)                       |              |
| Curso 3º   | 8          | 15     | 46      | 92      | 76                            | 3,90 (1,03)  |
|  | (3,4%)     | (6,3%) | (19,4%) | (38,8%) | (32,1%)                       |              |
| Curso 4º   | 9          | 22     | 63      | 92      | 84                            | 3,81 (1,07)  |
|  | (3,3%)     | (8,1%) | (23,3%) | (34,1%) | (31,1%)                       |              |
| Chi-cuadrado: 13,357 (0,344)                               |            |        |         |         | F <sup>b</sup> = 1,60 (0,188) |              |

2Prueba: ANOVA de un factor

<sup>2</sup>Prueba: ANOVA de un factor

En las respectivas distribuciones conjuntas se han marcado en negrita las dos opciones de respuesta mayoritarias y además, en otro color, las casillas en las que se obtienen frecuencias significativamente superiores a lo que cabría esperar, indicando asociación entre las categorías que interseccionan en dichas casillas. Respecto a las comparaciones de medias, en el **segundo ítem** (el 25 del cuestionario) se obtienen diferencias significativas entre las medias de 1º y 4º curso. En el **sexto ítem** (el 29 del cuestionario) hay diferencias significativas entre las medias de 1º con respecto a los cursos 2º y 3º, no habiendo diferencias entre estos<sup>22</sup>.

Si se representan las medias dan lugar a la Figura 40. En ella se observa que hay mucha semejanza en los perfiles de los cuatro cursos, y que el perfil de 1º es el que presenta muy ligeras diferencias con el resto.

<sup>22</sup>El que resulten significativas las diferencias se debe más al elevado tamaño de los grupos que a las diferencias en sí entre las medias. Eso se comprueba al realizar el cálculo del tamaño de efecto; ya que, se obtienen valores inferiores a 0,014 en todos los casos en el cálculo del coeficiente Eta cuadrado.



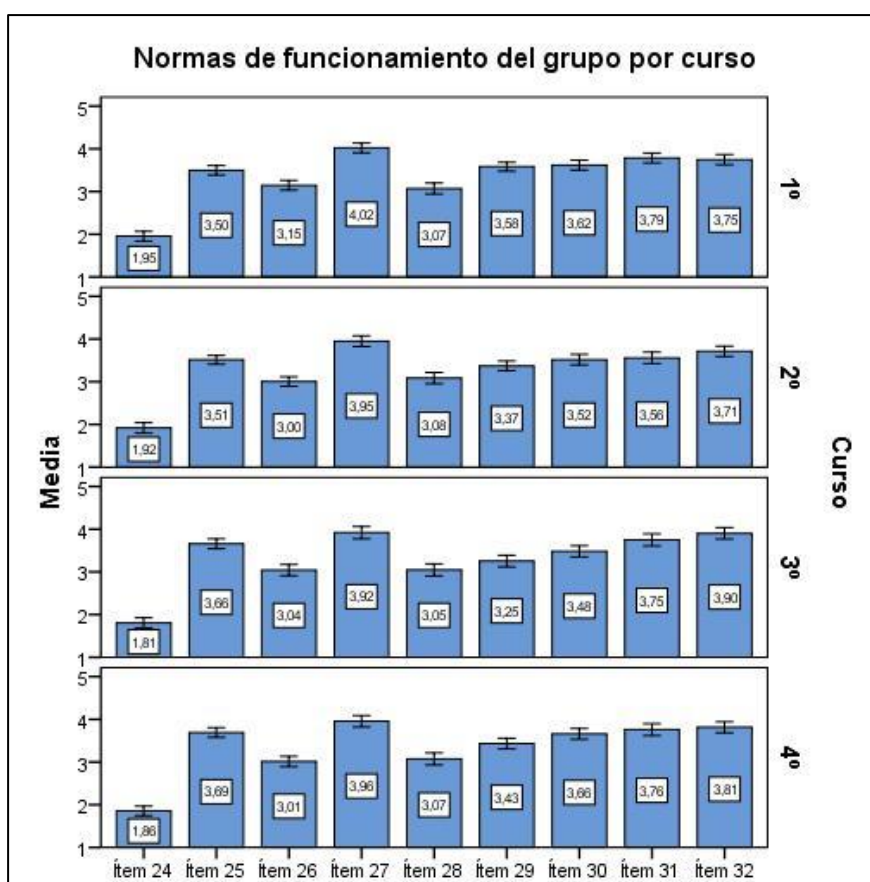


Figura 40. Valoración media de las Normas de funcionamiento del grupo por curso

La Tabla 129 muestra el análisis de cada ítem **por titulación**:

Tabla 129. Valoración de los alumnos de las Normas de funcionamiento de los grupos de trabajo por titulación

| Ítem  | Valoración     |                |                |                |                | Media (D.T.)                            |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---|
|   | 1              | 2              | 3              | 4              | 5              |   |
| 24. No debe existir ninguna norma                           |                |                |                |                |                |   |
| Educación primaria  | 334<br>(42,6%) | 256<br>(32,7%) | 142<br>(18,1%) | 35<br>(4,5%)   | 17<br>(2,2%)   | 1,91 (0,99)                             |
| Educación infantil  | 156<br>(47,6%) | 90<br>(27,4%)  | 63<br>(19,2%)  | 15<br>(4,6%)   | 4 (1,2%)       | 1,84 (0,97)                             |
| Chi-cuadrado: 4,570 (0,334)                                 |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,01 (0,315)<br>[0,071]  |
| 25. Deben existir normas, pero establecidas por los alumnos |                |                |                |                |                |   |
| Educación primaria  | 21<br>(2,7%)   | 76<br>(9,7%)   | 258<br>(32,9%) | 306<br>(39,0%) | 123<br>(15,7%) | 3,55 (0,96)                             |
| Educación infantil  | 7<br>(2,1%)    | 21<br>(6,4%)   | 108<br>(32,9%) | 134<br>(40,9%) | 58<br>(17,7%)  | 3,66 (0,92)                             |
| Chi-cuadrado: 3,903 (0,419)                                 |                |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -1,64 (0,101)<br>[0,117] |

| Ítem   | Valoración    |                             |                              |                              |                              | Media (D.T.)                                   |
|--|---------------|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--|
|  | 1             | 2                           | 3                            | 4                            | 5                            |  |
| <b>26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado</b>            |               |                             |                              |                              |                              |  |
| Educación primaria   | 65<br>(8,3%)  | 122<br>(15,6%)              | <b>333</b><br><b>(42,5%)</b> | <b>222</b><br><b>(28,3%)</b> | 42<br>(5,4%)                 | 3,07 (0,99)                                    |
|  | 35<br>(10,7%) | 43<br>(13,1%)               | <b>145</b><br><b>(44,2%)</b> | <b>89</b><br><b>(27,1%)</b>  | 16<br>(4,9%)                 | 3,02 (1,01)                                    |
| Chi-cuadrado: 2,772 (0,597)  |               |                             |                              |                              |                              | t <sup>a</sup> 0,68 (0,498)<br><b>[0,050]</b>  |
| <b>27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado</b>               |               |                             |                              |                              |                              |  |
| Educación primaria   | 31<br>(4,0%)  | 43<br>(5,5%)                | 160<br>(20,4%)               | <b>240</b><br><b>(30,6%)</b> | <b>310</b><br><b>(39,5%)</b> | 3,96 (1,08)                                    |
|  | 16<br>(4,9%)  | 9<br>(2,7%)                 | 70<br>(21,3%)                | <b>105</b><br><b>(32,0%)</b> | <b>128</b><br><b>(39,0%)</b> | 3,98 (1,08)                                    |
| Chi-cuadrado: 4,441 (0,350)  |               |                             |                              |                              |                              | t <sup>a</sup> -0,18 (0,859)<br><b>[0,019]</b> |
| <b>28. Debe haber un documento con las responsabilidades del grupo</b>           |               |                             |                              |                              |                              |  |
| Educación primaria   | 76<br>(9,7%)  | 162<br>(20,7%)              | <b>241</b><br><b>(30,8%)</b> | <b>200</b><br><b>(25,5%)</b> | 104<br>(13,3%)               | 3,12 (1,17)                                    |
|  | 33<br>(10,1%) | <b>81</b><br><b>(24,7%)</b> | <b>109</b><br><b>(33,2%)</b> | 78<br>(23,8%)                | 27<br>(8,2%)                 | 2,95 (1,10)                                    |
| Chi-cuadrado: 7,454 (0,114)  |               |                             |                              |                              |                              | t <sup>a</sup> 2,19 (0,029)<br><b>[0,150]</b>  |
| <b>29. Deben definirse los roles de los componentes del grupo</b>                |               |                             |                              |                              |                              |  |
| Educación primaria   | 23<br>(2,9%)  | 95<br>(12,1%)               | <b>242</b><br><b>(30,9%)</b> | <b>313</b><br><b>(39,9%)</b> | 111<br>(14,2%)               | 3,50 (0,98)                                    |
|  | 19<br>(5,8%)  | 54<br>(16,5%)               | <b>125</b><br><b>(38,1%)</b> | <b>90</b><br><b>(27,4%)</b>  | 40<br>(12,2%)                | 3,24 (1,05)                                    |
| Chi-cuadrado: 22,541 (<0,001)  |               |                             |                              |                              |                              | t <sup>a</sup> 4,03 (<0,001)<br><b>[0,256]</b> |
| <b>30. Deben incluir las consecuencias de incumplir los compromisos asumidos</b> |               |                             |                              |                              |                              |  |
| Educación primaria   | 32<br>(4,1%)  | 80<br>(10,2%)               | <b>217</b><br><b>(27,7%)</b> | <b>280</b><br><b>(35,8%)</b> | 173<br>(22,1%)               | 3,62 (1,06)                                    |
|  | 11<br>(3,4%)  | 44<br>(13,4%)               | <b>99</b><br><b>(30,2%)</b>  | <b>125</b><br><b>(38,1%)</b> | 49<br>(14,9%)                | 3,48 (1,01)                                    |
| Chi-cuadrado: 9,202 (0,056)  |               |                             |                              |                              |                              | t <sup>a</sup> 1,99 (0,046)<br><b>[0,135]</b>  |
| <b>31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones</b>                       |               |                             |                              |                              |                              |  |
| Educación primaria   | 43<br>(5,5%)  | 63<br>(8,0%)                | 181<br>(23,1%)               | <b>269</b><br><b>(34,4%)</b> | <b>227</b><br><b>(29,0%)</b> | 3,73 (1,13)                                    |
|  | 14<br>(4,3%)  | 31<br>(9,5%)                | <b>82</b><br><b>(25,1%)</b>  | <b>122</b><br><b>(37,3%)</b> | 78<br>(23,9%)                | 3,67 (1,07)                                    |
| Chi-cuadrado: 4,380 (0,357)  |               |                             |                              |                              |                              | t <sup>a</sup> 0,87 (0,386)<br><b>[0,055]</b>  |
| <b>32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones</b>            |               |                             |                              |                              |                              |  |
| Educación primaria   | 32<br>(4,1%)  | 50<br>(6,4%)                | 189<br>(24,1%)               | <b>274</b><br><b>(34,9%)</b> | <b>239</b><br><b>(30,5%)</b> | 3,81 (1,07)                                    |
|  | 9<br>(2,7%)   | 31<br>(9,5%)                | <b>87</b><br><b>(26,5%)</b>  | <b>116</b><br><b>(35,4%)</b> | 85<br>(25,9%)                | 3,72 (1,04)                                    |
| Chi-cuadrado: 6,335 (0,175)  |               |                             |                              |                              |                              | t <sup>a</sup> 1,31 (0,190)<br><b>[0,085]</b>  |

<sup>a</sup>Prueba t de Student

<sup>a</sup>Prueba t de Student

Se observa que, en los nueve ítems, los perfiles de ambos grados son bastante semejantes y que sólo se observan diferencias significativas, sobre todo en la

prueba de comparación de medias, en los ítems 28, 29 y 30. Sólo en los ítems 25 y 27 la valoración de los alumnos del grado de Educación Infantil supera a la de los de Educación Primaria; en el resto, son estos los que valoran más positivamente los ítems. No obstante, de nuevo el cálculo del tamaño del efecto lleva a afirmar que el grado no tiene una influencia importante sobre la respuesta a estos ítems (con valores respectivos para los nueve ítems de: 0,071, 0,117, 0,050, 0,019, 0,150, 0,256, 0,135, 0,055 y 0,085).

Si se representan las medias se obtiene la Figura 41, en la que se aprecia la semejanza en los perfiles de respuesta así como que en Educación Infantil las valoraciones son, en general, ligeramente menos elevadas que en Educación Primaria.

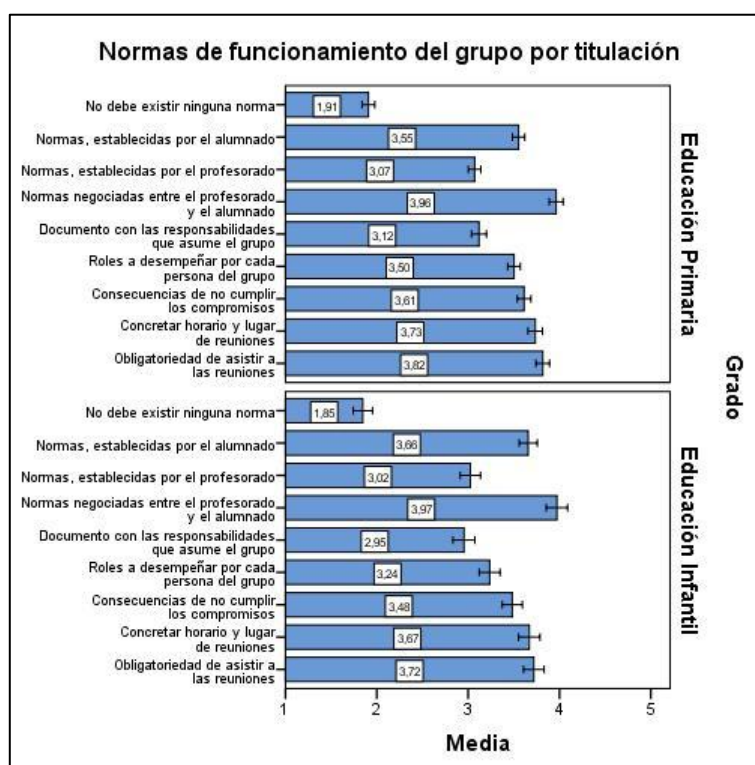


Figura 41. Valoración media de las Normas de funcionamiento de los grupos de trabajo por titulación

En el análisis de cada ítem **por sexo** dentro de cada **titulación** se obtienen los resultados de la Tabla 130.

Tabla 130. Valoración de las Normas de funcionamiento de los grupos por titulación y sexo

| Ítem   |        | Valoración     |                |                |                |   | Media (D.T.) |
|--|--------|----------------|----------------|----------------|----------------|---|--------------|
|  |        | 1              | 2              | 3              | 4              | 5   |              |
| 24. No debe existir ninguna norma                              |        |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | Mujer  | 249<br>(43,2%) | 201<br>(34,8%) | 94<br>(16,3%)  | 24<br>(4,2%)   | 9<br>(1,6%)                               | 1,86 (0,94)  |
|  | Hombre | 85<br>(41,1%)  | 55<br>(26,6%)  | 48<br>(23,2%)  | 11<br>(5,3%)   | 8<br>(3,9%)                               | 2,04 (1,10)  |
| Chi-cuadrado: 11,533 (0,021)                                   |        |                |                |                |                | t <sup>a</sup> : -2,12 (0,035)<br>[0,183] |              |
| Educación infantil   | Mujer  | 150<br>(46,9%) | 89<br>(27,8%)  | 62<br>(19,4%)  | 15<br>(4,7%)   | 4 (1,3%)                                  | 1,86 (0,97)  |
|  | Hombre | 6<br>(75,0%)   | 1<br>(12,5%)   | 1<br>(12,5%)   | 0<br>(0,0%)    | 0 (0,0%)                                  | 1,38 (0,74)  |
| Chi-cuadrado: 2,632 (0,621) <sup>23</sup>                      |        |                |                |                |                | z <sup>b</sup> : -1,48 (0,138)<br>[0,082] |              |
| 25. Deben existir normas, pero establecidas por los alumnos    |        |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | Mujer  | 13<br>(2,3%)   | 52<br>(9,0%)   | 193<br>(33,4%) | 232<br>(40,2%) | 87<br>(15,1%)                             | 3,57 (0,94)  |
|  | Hombre | 8<br>(3,9%)    | 24<br>(11,6%)  | 65<br>(31,4%)  | 74<br>(35,7%)  | 36<br>(17,4%)                             | 3,51 (1,03)  |
| Chi-cuadrado: 4,015 (0,404)                                    |        |                |                |                |                | t <sup>a</sup> : 0,69 (0,490)<br>[0,063]  |              |
| Educación infantil   | Mujer  | 5<br>(1,6%)    | 20<br>(6,3%)   | 105<br>(32,8%) | 132<br>(41,3%) | 58<br>(18,1%)                             | 3,68 (0,90)  |
|  | Hombre | 2<br>(25,0%)   | 1<br>(12,5%)   | 3<br>(37,5%)   | 2<br>(25,0%)   | 0 (0,0%)                                  | 2,63 (1,19)  |
| Chi-cuadrado: 22,572 (<0,001) <sup>11</sup>                    |        |                |                |                |                | z <sup>b</sup> : -2,54 (0,011)<br>[0,140] |              |
| 26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado |        |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | Mujer  | 44<br>(7,6%)   | 91<br>(15,8%)  | 253<br>(43,8%) | 167<br>(28,9%) | 22<br>(3,8%)                              | 3,06 (0,95)  |
|  | Hombre | 21<br>(10,1%)  | 31<br>(15,0%)  | 80<br>(38,6%)  | 55<br>(26,6%)  | 20<br>(9,7%)                              | 3,11 (1,10)  |
| Chi-cuadrado: 12,230 (0,016)                                   |        |                |                |                |                | t <sup>a</sup> : -0,59 (0,554)<br>[0,050] |              |
| Educación infantil   | Mujer  | 34<br>(10,6%)  | 43<br>(13,4%)  | 141<br>(44,1%) | 86<br>(26,9%)  | 16<br>(5,0%)                              | 3,02 (1,02)  |
|  | Hombre | 1<br>(12,5%)   | 0<br>(0,0%)    | 4<br>(50,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 0 (0,0%)                                  | 3,13 (0,99)  |
| Chi-cuadrado: 1,888 (0,756) <sup>12</sup>                      |        |                |                |                |                | z <sup>b</sup> : -0,44 (0,660)<br>[0,024] |              |
| 27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado    |        |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | Mujer  | 19<br>(3,3%)   | 26<br>(4,5%)   | 113<br>(19,6%) | 183<br>(31,7%) | 236<br>(40,9%)                            | 4,02 (1,04)  |
|  | Hombre | 12<br>(5,8%)   | 17<br>(8,2%)   | 47<br>(22,7%)  | 57<br>(27,5%)  | 74<br>(35,7%)                             | 3,79 (1,18)  |
| Chi-cuadrado: 8,852 (0,065)                                    |        |                |                |                |                | t <sup>a</sup> : 2,50 (0,013)<br>[0,213]  |              |

<sup>23</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem   |        | Valoración    |                |                |                |                | Media (D.T.)                              |
|--|--------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---|
|  |        | 1             | 2              | 3              | 4              | 5              |   |
| Educación infantil   | Mujer  | 16<br>(5,0%)  | 9<br>(2,8%)    | 67<br>(20,9%)  | 104<br>(32,5%) | 124<br>(38,8%) | 3,97 (1,08)                               |
|  | Hombre | 0<br>(0,0%)   | 0<br>(0,0%)    | 3<br>(37,5%)   | 1<br>(12,5%)   | 4<br>(50,0%)   | 4,13 (0,99)                               |
| Chi-cuadrado: 2,857(0,582) <sup>24</sup>   |        |               |                |                |                |                | z <sup>b</sup> : -0,29 (0,776)<br>[0,016] |
| <b>28. Debe haber un documento con las responsabilidades del grupo</b>           |        |               |                |                |                |                |   |
| Educación primaria   | Mujer  | 61<br>(10,6%) | 118<br>(20,5%) | 179<br>(31,1%) | 142<br>(24,7%) | 76<br>(13,2%)  | 3,09 (1,18)                               |
|  | Hombre | 15<br>(7,2%)  | 44<br>(21,3%)  | 62<br>(30,0%)  | 58<br>(28,0%)  | 28<br>(13,5%)  | 3,19 (1,14)                               |
| Chi-cuadrado: 2,549 (0,636)  |        |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> : -1,05 (0,294)<br>[0,085] |
| Educación infantil   | Mujer  | 33<br>(10,3%) | 79<br>(24,7%)  | 108<br>(33,8%) | 75<br>(23,4%)  | 25<br>(7,8%)   | 2,94 (1,10)                               |
|  | Hombre | 0<br>(0,0%)   | 2<br>(25,0%)   | 1<br>(12,5%)   | 3<br>(37,5%)   | 2<br>(25,0%)   | 3,63 (1,19)                               |
| Chi-cuadrado: 5,336 (0,255) <sup>12</sup>  |        |               |                |                |                |                | z <sup>b</sup> : -1,64 (0,102)<br>[0,090] |
| <b>29. Deben definirse los roles de los componentes del grupo</b>                |        |               |                |                |                |                |   |
| Educación primaria   | Mujer  | 19<br>(3,3%)  | 73<br>(12,7%)  | 180<br>(31,2%) | 230<br>(39,9%) | 75<br>(13,0%)  | 3,47 (0,98)                               |
|  | Hombre | 4<br>(1,9%)   | 22<br>(10,6%)  | 62<br>(30,0%)  | 83<br>(40,1%)  | 36<br>(17,4%)  | 3,60 (0,96)                               |
| Chi-cuadrado: 3,631 (0,458)  |        |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> : -1,74 (0,082)<br>[0,133] |
| Educación infantil   | Mujer  | 19<br>(5,9%)  | 54<br>(16,9%)  | 123<br>(38,4%) | 85<br>(26,6%)  | 39<br>(12,2%)  | 3,22 (1,06)                               |
|  | Hombre | 0<br>(0,0%)   | 0<br>(0,0%)    | 2<br>(25,0%)   | 5<br>(62,5%)   | 1(12,5%)       | 3,88 (0,64)                               |
| Chi-cuadrado: 5,869 (0,209) <sup>12</sup>  |        |               |                |                |                |                | z <sup>b</sup> : -1,90 (0,058)<br>[0,105] |
| <b>30. Deben incluir las consecuencias de incumplir los compromisos asumidos</b> |        |               |                |                |                |                |   |
| Educación primaria   | Mujer  | 26<br>(4,5%)  | 64<br>(11,1%)  | 158<br>(27,4%) | 197<br>(34,2%) | 131<br>(22,7%) | 3,60 (1,09)                               |
|  | Hombre | 6<br>(2,9%)   | 16<br>(7,8%)   | 59<br>(28,6%)  | 83<br>(40,3%)  | 42<br>(20,4%)  | 3,67 (0,98)                               |
| Chi-cuadrado: 4,641 (0,326)  |        |               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> : -0,92 (0,359)<br>[0,066] |
| Educación infantil   | Mujer  | 11<br>(3,4%)  | 44<br>(13,8%)  | 97<br>(30,3%)  | 121<br>(37,8%) | 47<br>(14,7%)  | 3,47 (1,01)                               |
|  | Hombre | 0<br>(0,0%)   | 0<br>(0,0%)    | 2<br>(25,0%)   | 4<br>(50,0%)   | 2<br>(25,0%)   | 4,00 (0,76)                               |
| Chi-cuadrado: 2,308 (0,679) <sup>25</sup>  |        |               |                |                |                |                | z <sup>b</sup> : -1,46 (0,143)<br>[0,081] |

<sup>24</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

<sup>25</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem  |        | Valoración   |              |                |                |   | Media (D.T.) |
|---|--------|--------------|--------------|----------------|----------------|---|--------------|
|   |        | 1            | 2            | 3              | 4              | 5   |              |
| 31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones                   |        |              |              |                |                |   |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 29<br>(5,0%) | 44<br>(7,6%) | 127<br>(22,0%) | 197<br>(34,2%) | 179<br>(31,1%)                            | 3,79 (1,12)  |
|   | Hombre | 14<br>(6,8%) | 19<br>(9,2%) | 54<br>(26,1%)  | 72<br>(34,8%)  | 48<br>(23,2%)                             | 3,58 (1,14)  |
| Chi-cuadrado: 5,635 (0,228)   |        |              |              |                |                | t <sup>a</sup> : 2,22 (0,027)<br>[0,187]  |              |
| Educación infantil  | Mujer  | 14<br>(4,4%) | 30<br>(9,4%) | 82<br>(25,7%)  | 118<br>(37,0%) | 75<br>(23,5%)                             | 3,66 (1,07)  |
|   | Hombre | 0<br>(0,0%)  | 1<br>(12,5%) | 0<br>(0,0%)    | 4<br>(50,0%)   | 3<br>(37,5%)                              | 4,13 (0,99)  |
| Chi-cuadrado: 3,481 (0,481) <sup>13</sup>                             |        |              |              |                |                | z <sup>b</sup> : -1,33 (0,182)<br>[0,074] |              |
| 32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones        |        |              |              |                |                |   |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 19<br>(3,3%) | 39<br>(6,8%) | 135<br>(23,4%) | 201<br>(34,8%) | 183<br>(31,7%)                            | 3,85 (1,05)  |
|   | Hombre | 13<br>(6,3%) | 11<br>(5,3%) | 54<br>(26,1%)  | 73<br>(35,3%)  | 56<br>(27,1%)                             | 3,71 (1,11)  |
| Chi-cuadrado: 5,382 (0,250)   |        |              |              |                |                | t <sup>a</sup> : 1,56 (0,120)<br>[0,131]  |              |
| Educación infantil  | Mujer  | 9<br>(2,8%)  | 31<br>(9,7%) | 84<br>(26,3%)  | 111<br>(34,7%) | 85<br>(26,6%)                             | 3,73 (1,05)  |
|   | Hombre | 0<br>(0,0%)  | 0<br>(0,0%)  | 3<br>(37,5%)   | 5<br>(62,5%)   | 0 (0,0%)                                  | 3,63 (0,52)  |
| Chi-cuadrado: 5,205 (0,267) <sup>13</sup>                             |        |              |              |                |                | z <sup>b</sup> : -0,54 (0,591)<br>[0,030] |              |
| <sup>a</sup> Prueba t de Student; <sup>b</sup> Prueba de Mann-Whitney |        |              |              |                |                |   |              |

<sup>a</sup>Prueba t de Student; <sup>b</sup> Prueba de Mann-Whitney

En Primaria se observa que, salvo en los ítems 24, 27 y 31, no hay diferencias significativas entre ambos sexos. Tanto en el ítem 27 como en el 31 es mayor la valoración de las mujeres, mientras que en el ítem 24 es mayor la de los hombres. En Infantil sólo hay diferencias significativas en el ítem 25, con mayor valoración por parte de las mujeres. Los tamaños de los efectos, en ambas titulaciones son bajos o muy bajos (los mayores, respectivamente, son 0,213 y 0,140).

En el análisis de cada ítem **por curso** dentro de cada **titulación** se obtienen los resultados que se muestran en la Tabla 131.

Tabla 131. Valoración de las Normas de funcionamiento de los grupos de trabajo por titulación y curso

| Ítem  |  | Valoración     |               |               |               |               | Media (D.T.)                |
|---|--|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-----------------------------|
|   |  | 1              | 2             | 3             | 4             | 5             |                             |
| 24. No debe existir ninguna norma                           |  |                |               |               |               |               |                             |
| Educación primaria  | Curso 1º                                   | 105<br>(43,9%) | 57<br>(23,8%) | 57<br>(23,8%) | 16<br>(6,7%)  | 4<br>(1,7%)   | 1,98 (1,05)                 |
|   | Curso 2º                                   | 73<br>(39,5%)  | 64<br>(34,6%) | 34<br>(18,4%) | 8<br>(4,3%)   | 6<br>(3,2%)   | 1,97 (1,02)                 |
|   | Curso 3º                                   | 72<br>(45,3%)  | 61<br>(38,4%) | 18<br>(11,3%) | 5<br>(3,1%)   | 3<br>(1,9%)   | 1,78 (0,91)                 |
|   | Curso 4º                                   | 84<br>(41,8%)  | 74<br>(36,8%) | 33<br>(16,4%) | 6<br>(3,0%)   | 4<br>(2,0%)   | 1,87 (0,93)                 |
|   | Chi-cuadrado: 23,707 (0,022)               |                |               |               |               |               | Fª: 1,75 (0,155)<br>[0,007] |
| Educación infantil  | Curso 1º                                   | 42<br>(45,7%)  | 26<br>(28,3%) | 19<br>(20,7%) | 3<br>(3,3%)   | 2<br>(2,2%)   | 1,88 (0,99)                 |
|   | Curso 2º                                   | 47<br>(52,8%)  | 20<br>(22,5%) | 15<br>(16,9%) | 6<br>(6,7%)   | 1<br>(1,1%)   | 1,81 (1,02)                 |
|   | Curso 3º                                   | 36<br>(46,2%)  | 21<br>(26,9%) | 18<br>(23,1%) | 2<br>(2,6%)   | 1<br>(1,3%)   | 1,86 (0,95)                 |
|   | Curso 4º                                   | 31<br>(44,9%)  | 23<br>(33,3%) | 11<br>(15,9%) | 4<br>(5,8%)   | 0<br>(0,0%)   | 1,83 (0,91)                 |
|   | Chi-cuadrado: 7,485 (0,824) <sup>26</sup>  |                |               |               |               |               | Fª: 0,10 (0,963)<br>[0,001] |
| 25. Deben existir normas, pero establecidas por los alumnos |  |                |               |               |               |               |                             |
| Educación primaria  | Curso 1º                                   | 9<br>(3,8%)    | 30<br>(12,6%) | 75<br>(31,4%) | 82<br>(34,3%) | 43<br>(18,0%) | 3,50 (1,05)                 |
|   | Curso 2º                                   | 4<br>(2,2%)    | 16<br>(8,6%)  | 79<br>(42,7%) | 64<br>(34,6%) | 22<br>(11,9%) | 3,45 (0,89)                 |
|   | Curso 3º                                   | 5<br>(3,1%)    | 11<br>(6,9%)  | 52<br>(32,7%) | 73<br>(45,9%) | 18<br>(11,3%) | 3,55 (0,90)                 |
|   | Curso 4º                                   | 3<br>(1,5%)    | 19<br>(9,5%)  | 52<br>(25,9%) | 87<br>(43,3%) | 40<br>(19,9%) | 3,71 (0,94)                 |
|   | Chi-cuadrado: 26,383 (0,009)               |                |               |               |               |               | Fª: 2,62 (0,050)<br>[0,010] |
| Educación infantil  | Curso 1º                                   | 3<br>(3,3%)    | 6<br>(6,5%)   | 42<br>(45,7%) | 25<br>(27,2%) | 16<br>(17,4%) | 3,49 (0,97)                 |
|   | Curso 2º                                   | 0<br>(0,0%)    | 6<br>(6,7%)   | 34<br>(38,2%) | 35<br>(39,3%) | 14<br>(15,7%) | 3,64 (0,83)                 |
|   | Curso 3º                                   | 1<br>(1,3%)    | 5<br>(6,4%)   | 17<br>(21,8%) | 35<br>(44,9%) | 20<br>(25,6%) | 3,87 (0,92)                 |
|   | Curso 4º                                   | 3<br>(4,3%)    | 4<br>(5,8%)   | 15<br>(21,7%) | 39<br>(56,5%) | 8<br>(11,6%)  | 3,65 (0,92)                 |
|   | Chi-cuadrado: 28,345 (0,005) <sup>14</sup> |                |               |               |               |               | Fª: 2,51 (0,059)<br>[0,023] |

<sup>26</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem  |          | Valoración    |               |               |               |                              | Media (D.T.) |
|---|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------------------------|--------------|
|   |          | 1             | 2             | 3             | 4             | 5                            |              |
| 26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado  |          |               |               |               |               |                              |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 21<br>(8,8%)  | 37<br>(15,5%) | 91<br>(38,1%) | 73<br>(30,5%) | 17<br>(7,1%)                 | 3,12 (1,04)  |
|   | Curso 2º | 14<br>(7,6%)  | 40<br>(21,6%) | 84<br>(45,4%) | 44<br>(23,8%) | 3<br>(1,6%)                  | 2,90 (0,90)  |
|   | Curso 3º | 15<br>(9,4%)  | 19<br>(11,9%) | 72<br>(45,3%) | 43<br>(27,0%) | 10<br>(6,3%)                 | 3,09 (1,01)  |
|   | Curso 4º | 15<br>(7,5%)  | 26<br>(12,9%) | 86<br>(42,8%) | 62<br>(30,8%) | 12<br>(6,0%)                 | 3,15 (0,98)  |
| Chi-cuadrado: 17,857 (0,120)                                    |          |               |               |               |               | Fª: 2,40 (0,067)<br>[0,009]  |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 5<br>(5,4%)   | 11<br>(12,0%) | 44<br>(47,8%) | 23<br>(25,0%) | 9<br>(9,8%)                  | 3,22 (0,97)  |
|   | Curso 2º | 7<br>(7,9%)   | 7<br>(7,9%)   | 40<br>(44,9%) | 30<br>(33,7%) | 5<br>(5,6%)                  | 3,21 (0,96)  |
|   | Curso 3º | 9<br>(11,5%)  | 14<br>(17,9%) | 30<br>(38,5%) | 23<br>(29,5%) | 2<br>(2,6%)                  | 2,94 (1,02)  |
|   | Curso 4º | 14<br>(20,3%) | 11<br>(15,9%) | 31<br>(44,9%) | 13<br>(18,8%) | 0<br>(0,0%)                  | 2,62 (1,02)  |
| Chi-cuadrado: 26,047 (0,011)                                    |          |               |               |               |               | Fª: 6,23 (<0,001)<br>[0,055] |              |
| 27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado     |          |               |               |               |               |                              |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 8<br>(3,3%)   | 11<br>(4,6%)  | 56<br>(23,4%) | 64<br>(26,8%) | 100<br>(41,8%)               | 3,99 (1,07)  |
|   | Curso 2º | 4<br>(2,2%)   | 15<br>(8,1%)  | 38<br>(20,5%) | 61<br>(33,0%) | 67<br>(36,2%)                | 3,93 (1,04)  |
|   | Curso 3º | 10<br>(6,3%)  | 7<br>(4,4%)   | 30<br>(18,9%) | 53<br>(33,3%) | 59<br>(37,1%)                | 3,91 (1,14)  |
|   | Curso 4º | 9<br>(4,5%)   | 10<br>(5,0%)  | 36<br>(17,9%) | 62<br>(30,8%) | 84<br>(41,8%)                | 4,00 (1,10)  |
| Chi-cuadrado: 12,228 (0,428)                                    |          |               |               |               |               | Fª: 0,36 (0,781)<br>[0,001]  |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 3<br>(3,3%)   | 1<br>(1,1%)   | 18<br>(19,6%) | 31<br>(33,7%) | 39<br>(42,4%)                | 4,11 (0,98)  |
|   | Curso 2º | 4<br>(4,5%)   | 2<br>(2,2%)   | 19<br>(21,3%) | 29<br>(32,6%) | 35<br>(39,3%)                | 4,00 (1,06)  |
|   | Curso 3º | 3<br>(3,8%)   | 4<br>(5,1%)   | 19<br>(24,4%) | 21<br>(26,9%) | 31<br>(39,7%)                | 3,94 (1,10)  |
|   | Curso 4º | 6<br>(8,7%)   | 2<br>(2,9%)   | 14<br>(20,3%) | 24<br>(34,8%) | 23<br>(33,3%)                | 3,81 (1,19)  |
| Chi-cuadrado: 7,618 (0,814) <sup>27</sup>                       |          |               |               |               |               | Fª 1,06 (0,368)<br>[0,010]   |              |
| 28. Debe haber un documento con las responsabilidades del grupo |          |               |               |               |               |                              |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 22<br>(9,2%)  | 56<br>(23,4%) | 79<br>(33,1%) | 45<br>(18,8%) | 37<br>(15,5%)                | 3,08 (1,19)  |
|   | Curso 2º | 14<br>(7,6%)  | 48<br>(25,9%) | 54<br>(29,2%) | 49<br>(26,5%) | 20<br>(10,8%)                | 3,07 (1,12)  |
|   | Curso 3º | 14<br>(8,9%)  | 29<br>(18,4%) | 52<br>(32,9%) | 43<br>(27,2%) | 20<br>(12,7%)                | 3,16 (1,14)  |
|   | Curso 4º | 26<br>(12,9%) | 29<br>(14,4%) | 56<br>(27,9%) | 63<br>(31,3%) | 27<br>(13,4%)                | 3,18 (1,22)  |
| Chi-cuadrado: 20,991 (0,051)                                    |          |               |               |               |               | Fª: 0,45 (0,715)<br>[0,002]  |              |

<sup>27</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.



| Ítem   |          | Valoración   |               |               |                |               | Media (D.T.)                              |
|--|----------|--------------|---------------|---------------|----------------|---------------|---|
|  |          | 1            | 2             | 3             | 4              | 5             |   |
| Educación infantil   | Curso 1º | 9<br>(9,8%)  | 22<br>(23,9%) | 29<br>(31,5%) | 19<br>(20,7%)  | 13<br>(14,1%) | 3,05 (1,19)                               |
|  | Curso 2º | 8<br>(9,0%)  | 15<br>(16,9%) | 32<br>(36,0%) | 26<br>(29,2%)  | 8<br>(9,0%)   | 3,12 (1,09)                               |
|  | Curso 3º | 8<br>(10,3%) | 24<br>(30,8%) | 24<br>(30,8%) | 19<br>(24,4%)  | 3<br>(3,8%)   | 2,81 (1,05)                               |
|  | Curso 4º | 8<br>(11,6%) | 20<br>(29,0%) | 24<br>(34,8%) | 14<br>(20,3%)  | 3<br>(4,3%)   | 2,87 (1,05)                               |
| Chi-cuadrado: 13,549 (0,330)   |          |              |               |               |                |               | F <sup>a</sup> : 2,08 (0,102)<br>[0,019]  |
| <b>29. Deben definirse los roles de los componentes del grupo</b>                |          |              |               |               |                |               |   |
| Educación primaria   | Curso 1º | 6<br>(2,5%)  | 25<br>(10,5%) | 72<br>(30,1%) | 100<br>(41,8%) | 36<br>(15,1%) | 3,56 (0,95)                               |
|  | Curso 2º | 5<br>(2,7%)  | 20<br>(10,8%) | 64<br>(34,6%) | 81<br>(43,8%)  | 15<br>(8,1%)  | 3,44 (0,89)                               |
|  | Curso 3º | 6<br>(3,8%)  | 27<br>(17,0%) | 49<br>(30,8%) | 52<br>(32,7%)  | 25<br>(15,7%) | 3,40 (1,06)                               |
|  | Curso 4º | 6<br>(3,0%)  | 23<br>(11,4%) | 57<br>(28,4%) | 80<br>(39,8%)  | 35<br>(17,4%) | 3,57 (1,00)                               |
| Chi-cuadrado: 15,518 (0,214)   |          |              |               |               |                |               | F <sup>a</sup> : 1,57 (0,196)<br>[0,006]  |
| Educación infantil   | Curso 1º | 2<br>(2,2%)  | 7<br>(7,6%)   | 33<br>(35,9%) | 32<br>(34,8%)  | 18<br>(19,6%) | 3,62 (0,96)                               |
|  | Curso 2º | 6<br>(6,7%)  | 11<br>(12,4%) | 39<br>(43,8%) | 23<br>(25,8%)  | 10<br>(11,2%) | 3,22 (1,03)                               |
|  | Curso 3º | 6<br>(7,7%)  | 18<br>(23,1%) | 30<br>(38,5%) | 19<br>(24,4%)  | 5<br>(6,4%)   | 2,99 (1,03)                               |
|  | Curso 4º | 5<br>(7,2%)  | 18<br>(26,1%) | 23<br>(33,3%) | 16<br>(23,2%)  | 7<br>(10,1%)  | 3,03 (1,10)                               |
| Chi-cuadrado: 24,658 (0,017)   |          |              |               |               |                |               | F <sup>a</sup> : 6,77 (<0,001)<br>[0,059] |
| <b>30. Deben incluir las consecuencias de incumplir los compromisos asumidos</b> |          |              |               |               |                |               |   |
| Educación primaria   | Curso 1º | 8<br>(3,4%)  | 27<br>(11,3%) | 71<br>(29,8%) | 78<br>(32,8%)  | 54<br>(22,7%) | 3,60 (1,06)                               |
|  | Curso 2º | 9<br>(4,9%)  | 16<br>(8,7%)  | 58<br>(31,5%) | 67<br>(36,4%)  | 34<br>(18,5%) | 3,55 (1,04)                               |
|  | Curso 3º | 8<br>(5,0%)  | 14<br>(8,8%)  | 45<br>(28,3%) | 61<br>(38,4%)  | 31<br>(19,5%) | 3,58 (1,06)                               |
|  | Curso 4º | 7<br>(3,5%)  | 23<br>(11,4%) | 43<br>(21,4%) | 74<br>(36,8%)  | 54<br>(26,9%) | 3,72 (1,09)                               |
| Chi-cuadrado: 11,357 (0,499)   |          |              |               |               |                |               | F <sup>a</sup> : 0,96 (0,409)<br>[0,004]  |
| Educación infantil   | Curso 1º | 1<br>(1,1%)  | 15<br>(16,3%) | 23<br>(25,0%) | 28<br>(30,4%)  | 25<br>(27,2%) | 3,66 (1,08)                               |
|  | Curso 2º | 4<br>(4,5%)  | 9<br>(10,1%)  | 30<br>(33,7%) | 35<br>(39,3%)  | 11<br>(12,4%) | 3,45 (0,99)                               |
|  | Curso 3º | 4<br>(5,1%)  | 10<br>(12,8%) | 27<br>(34,6%) | 33<br>(42,3%)  | 4<br>(5,1%)   | 3,29 (0,94)                               |
|  | Curso 4º | 2<br>(2,9%)  | 10<br>(14,5%) | 19<br>(27,5%) | 29<br>(42,0%)  | 9<br>(13,0%)  | 3,48 (0,99)                               |
| Chi-cuadrado: 22,661 (0,031)   |          |              |               |               |                |               | F <sup>a</sup> : 1,92 (0,126)<br>[0,018]  |

| Ítem   |          | Valoración   |               |               |               |                             | Media (D.T.) |
|--|----------|--------------|---------------|---------------|---------------|-----------------------------|--------------|
|  |          | 1            | 2             | 3             | 4             | 5                           |              |
| 31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones            |          |              |               |               |               |                             |              |
| Educación primaria   | Curso 1º | 13<br>(5,5%) | 18<br>(7,6%)  | 52<br>(21,8%) | 89<br>(37,4%) | 66<br>(27,7%)               | 3,74 (1,11)  |
|  | Curso 2º | 11<br>(5,9%) | 18<br>(9,7%)  | 56<br>(30,3%) | 61<br>(33,0%) | 39<br>(21,1%)               | 3,54 (1,11)  |
|  | Curso 3º | 8<br>(5,0%)  | 13<br>(8,2%)  | 31<br>(19,5%) | 54<br>(34,0%) | 53<br>(33,3%)               | 3,82 (1,13)  |
|  | Curso 4º | 11<br>(5,5%) | 14<br>(7,0%)  | 42<br>(20,9%) | 65<br>(32,3%) | 69<br>(34,3%)               | 3,83 (1,14)  |
| Chi-cuadrado: 14,859 (0,249)                                   |          |              |               |               |               | Fª: 2,78 (0,040)<br>[0,011] |              |
| Educación infantil   | Curso 1º | 1<br>(1,1%)  | 7<br>(7,7%)   | 20<br>(22,0%) | 36<br>(39,6%) | 27<br>(29,7%)               | 3,89 (0,96)  |
|  | Curso 2º | 5<br>(5,6%)  | 7<br>(7,9%)   | 29<br>(32,6%) | 26<br>(29,2%) | 22<br>(24,7%)               | 3,60 (1,12)  |
|  | Curso 3º | 3<br>(3,8%)  | 8<br>(10,3%)  | 22<br>(28,2%) | 29<br>(37,2%) | 16<br>(20,5%)               | 3,60 (1,05)  |
|  | Curso 4º | 5<br>(7,2%)  | 9<br>(13,0%)  | 11<br>(15,9%) | 31<br>(44,9%) | 13<br>(18,8%)               | 3,55 (1,16)  |
| Chi-cuadrado: 15,622 (0,209)                                   |          |              |               |               |               | Fª: 1,83 (0,142)<br>[0,017] |              |
| 32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones |          |              |               |               |               |                             |              |
| Educación primaria   | Curso 1º | 13<br>(5,4%) | 12<br>(5,0%)  | 63<br>(26,4%) | 83<br>(34,7%) | 68<br>(28,5%)               | 3,76 (1,09)  |
|  | Curso 2º | 5<br>(2,7%)  | 17<br>(9,2%)  | 51<br>(27,6%) | 67<br>(36,2%) | 45<br>(24,3%)               | 3,70 (1,02)  |
|  | Curso 3º | 6<br>(3,8%)  | 9<br>(5,7%)   | 24<br>(15,1%) | 63<br>(39,6%) | 57<br>(35,8%)               | 3,98 (1,04)  |
|  | Curso 4º | 8<br>(4,0%)  | 12<br>(6,0%)  | 51<br>(25,4%) | 61<br>(30,3%) | 69<br>(34,3%)               | 3,85 (1,09)  |
| Chi-cuadrado: 19,461 (0,078)                                   |          |              |               |               |               | Fª: 2,29 (0,077)<br>[0,009] |              |
| Educación infantil   | Curso 1º | 3<br>(3,3%)  | 10<br>(10,9%) | 26<br>(28,3%) | 23<br>(25,0%) | 30<br>(32,6%)               | 3,73 (1,13)  |
|  | Curso 2º | 3<br>(3,4%)  | 5<br>(5,6%)   | 27<br>(30,3%) | 33<br>(37,1%) | 21<br>(23,6%)               | 3,72 (1,00)  |
|  | Curso 3º | 2<br>(2,6%)  | 6<br>(7,7%)   | 22<br>(28,2%) | 29<br>(37,2%) | 19<br>(24,4%)               | 3,73 (1,00)  |
|  | Curso 4º | 1<br>(1,4%)  | 10<br>(14,5%) | 12<br>(17,4%) | 31<br>(44,9%) | 15<br>(21,7%)               | 3,71 (1,02)  |
| Chi-cuadrado: 14,221 (0,287)                                   |          |              |               |               |               | Fª: 0,01 (0,999)<br>[0,000] |              |
| ª ANOVA  |          |              |               |               |               |                             |              |

En el examen de los perfiles de los cursos se observa que:

- En Primaria, existen diferencias significativas entre las valoraciones medias en sólo dos ítems, el 25 y el 31. En el primero, debido a la mayor valoración de 4º y, en el segundo, a que 2º presenta una menor valoración.
- En Infantil, existen diferencias significativas entre las medias de los ítems 25, 26 y 29. En el ítem 25 porque 3º presenta una mayor valoración; en el ítem

26 porque 1º y 2º presentan mayores valoraciones y, por último, en el ítem 29, porque 1º presenta una mayor valoración.

- En ambas titulaciones, los tamaños de los efectos son muy bajos: en Primaria, el mayor es 0,011 y en Infantil, 0,059.

#### 7.1.6. Proceso de funcionamiento del grupo

Compuesto por siete ítems (del 33 a 39 del cuestionario), a continuación se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total de alumnos; para, posteriormente, analizarlos por sexo, por curso y por titulación.

En el primer caso, en el análisis de cada ítem para el **global de alumnos**, se obtienen los resultados de la Tabla 132.

Tabla 132. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos de trabajo

| Ítem  | Valoración   |              |                |                              |                              | Media (D.T.) |
|---|--------------|--------------|----------------|------------------------------|------------------------------|--------------|
|   | 1            | 2            | 3              | 4                            | 5                            |              |
| 33. Reunión inicial para planificar los diferentes pasos a realizar     | 7<br>(0,6%)  | 41<br>(3,7%) | 185<br>(16,7%) | <b>471</b><br><b>(42,6%)</b> | <b>401</b><br><b>(36,3%)</b> | 4,10 (0,85)  |
| 34. Consulta de la documentación básica que aporta el profesor          | 7<br>(0,6%)  | 26<br>(2,4%) | 165<br>(14,9%) | <b>525</b><br><b>(47,5%)</b> | <b>382</b><br><b>(34,6%)</b> | 4,13 (0,79)  |
| 35. Realizar búsqueda de información de diferentes fuentes              | 5<br>(0,5%)  | 21<br>(1,9%) | 107<br>(9,7%)  | <b>425</b><br><b>(38,5%)</b> | <b>547</b><br><b>(49,5%)</b> | 4,35 (0,77)  |
| 36. Tomar decisiones consensuadas para la coherencia global del trabajo | 7<br>(0,6%)  | 16<br>(1,4%) | 141<br>(12,8%) | <b>454</b><br><b>(41,1%)</b> | <b>487</b><br><b>(44,1%)</b> | 4,27 (0,78)  |
| 37. Realizar "puestas en común" para conocimiento de todo el grupo      | 14<br>(1,3%) | 17<br>(1,5%) | 128<br>(11,6%) | <b>460</b><br><b>(41,7%)</b> | <b>484</b><br><b>(43,9%)</b> | 4,25 (0,82)  |
| 38. Participación equitativa de todos los componentes del grupo         | 47<br>(4,3%) | 89<br>(8,1%) | 219<br>(19,8%) | <b>367</b><br><b>(33,2%)</b> | <b>382</b><br><b>(34,6%)</b> | 3,86 (1,11)  |
| 39. Evaluación y realización de propuestas de mejora                    | 24<br>(2,2%) | 73<br>(6,6%) | 266<br>(24,1%) | <b>418</b><br><b>(37,9%)</b> | <b>323</b><br><b>(29,3%)</b> | 3,85 (0,99)  |

En la Tabla 132, en cada ítem, se han señalado en negrita las dos valoraciones mayoritariamente elegidas por los alumnos. Se comprueba que en los siete, son las valoraciones 4 y 5 las que predominan. Las valoraciones medias de los ítems reflejan lo comentado anteriormente; y, así, la más baja es la del ítem 39 (3,85) y la más alta es la del ítem 35 (4,35); estando casi el resto de medias (menos la del ítem 38) por encima de 4 puntos.

La representación de las medias se puede observar en la Figura 42.

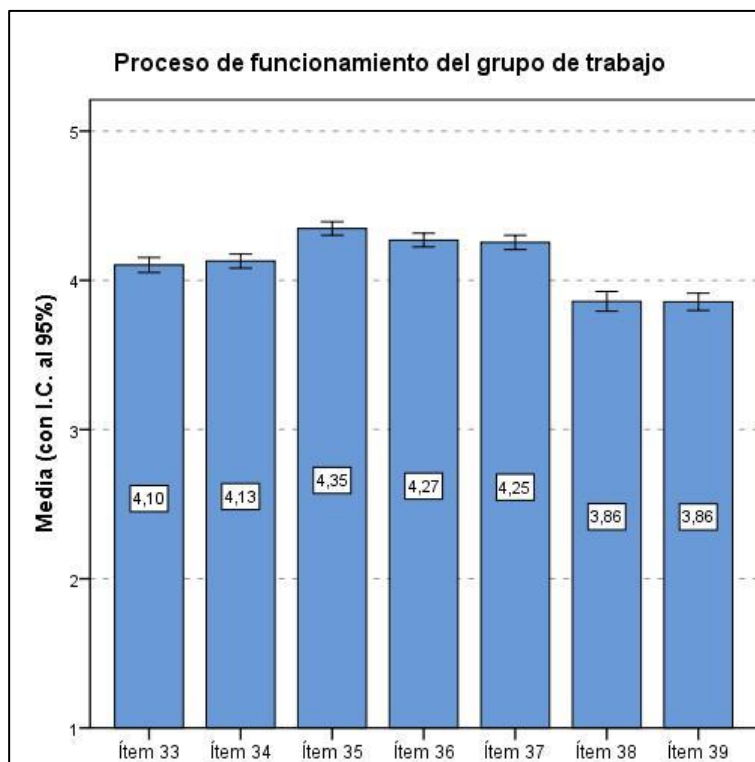


Figura 42. Valoración media del Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo

Para comprobar si hay diferencias significativas entre las valoraciones medias de los siete ítems, se realiza un ANOVA de medidas repetidas en el que se obtiene un valor del estadístico  $F(4,6; 5311,2^{28}) = 100,14$  y una significación menor que 0,001; por lo que se concluye que, al menos, la valoración media de uno de los ítems es significativamente diferente al resto. Realizadas las comparaciones múltiples de Sidak, se han obtenido los resultados de la Tabla 133.

Tabla 133. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 33 a 39

| [Diferencia]<br>(significación) | Ítem 33 | Ítem 34          | Ítem 35           | Ítem 36           | Ítem 37           | Ítem 38           | Ítem 39           |
|---------------------------------|---------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Ítem 33                         | ----    | 0,026<br>(0,998) | 0,244<br>(<0,001) | 0,167<br>(<0,001) | 0,152<br>(<0,001) | 0,243<br>(<0,001) | 0,246<br>(<0,001) |
| Ítem 34                         |         | ----             | 0,218<br>(<0,001) | 0,141<br>(<0,001) | 0,125<br>(0,004)  | 0,270<br>(<0,001) | 0,272<br>(<0,001) |
| Ítem 35                         |         |                  | ----              | 0,077<br>(0,014)  | 0,093<br>(0,006)  | 0,488<br>(<0,001) | 0,490<br>(<0,001) |
| Ítem 36                         |         |                  |                   | ----              | 0,015<br>(1,000)  | 0,411<br>(<0,001) | 0,413<br>(<0,001) |
| Ítem 37                         |         |                  |                   |                   | ----              | 0,395<br>(<0,001) | 0,398<br>(<0,001) |
| Ítem 38                         |         |                  |                   |                   |                   | ----              | 0,003<br>(1,000)  |
| Ítem 39                         |         |                  |                   |                   |                   |                   | ----              |

<sup>28</sup>Tras la corrección de los grados de libertad de Greenhouse por no cumplirse el supuesto de circularidad.

Se comprueba que la valoración media del ítem 35 es significativamente mayor que la del resto de ítems y que la valoración de los ítems 38 y 39 es significativamente menor. También los ítems 36 y el 37, obtienen una valoración mayor que la de los ítems 33 y 34 que presentan una valoración más similar. Se observa claramente en la Figura 43.

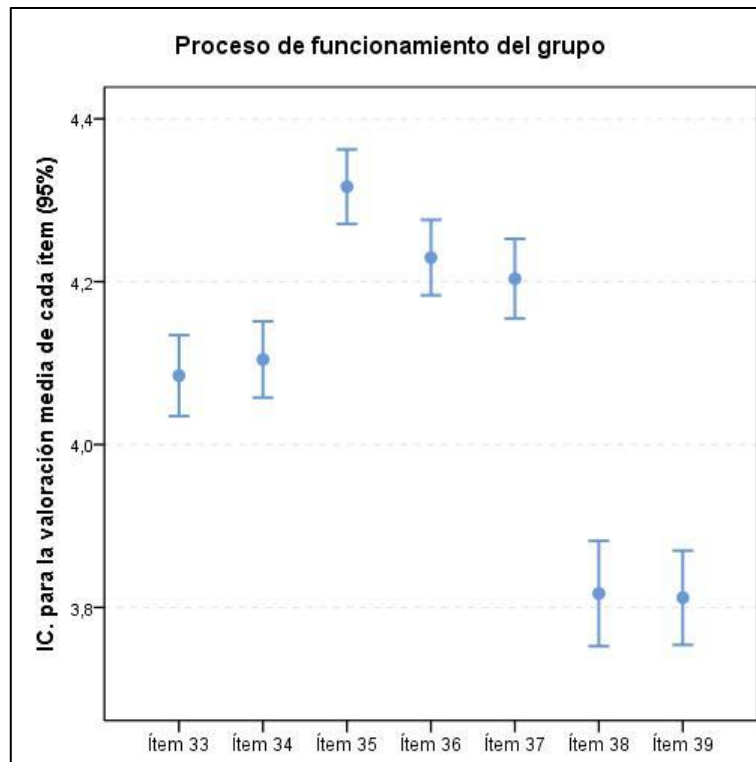


Figura 43. Valoraciones medias de los ítems 33 a 39

No obstante lo anterior, para tener una medida más fiable de la diferencia se considera adecuado el cálculo de los tamaños de efecto correspondientes, realizado en la Tabla 134.

Tabla 134. Tamaños de los efectos de las comparaciones de los ítems 33 a 39

| Tamaño del efecto | Ítem 33 | Ítem 34 | Ítem 35 | Ítem 36 | Ítem 37 | Ítem 38 | Ítem 39 |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Ítem 33           | ----    | 0,034   | 0,284   | 0,192   | 0,169   | 0,203   | 0,229   |
| Ítem 34           |         | ----    | 0,291   | 0,169   | 0,138   | 0,225   | 0,249   |
| Ítem 35           |         |         | ----    | 0,102   | 0,109   | 0,386   | 0,430   |
| Ítem 36           |         |         |         | ----    | 0,022   | 0,367   | 0,398   |
| Ítem 37           |         |         |         |         | ----    | 0,355   | 0,389   |
| Ítem 38           |         |         |         |         |         | ----    | 0,003   |
| Ítem 39           |         |         |         |         |         |         | ----    |

Se comprueba que la mayoría de los tamaños (57,1%) están entre 0,20 y 0,50 (considerados "bajo/medios" o "medios") y el resto están por debajo de 0,20 ("bajos"). En el análisis de cada ítem **por sexo**, se obtienen los resultados de la Tabla 135.

Tabla 135. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo por sexo

| Ítem  | Valoración   |              |                |                |                | Media (D.T.)                 |
|---|--------------|--------------|----------------|----------------|----------------|------------------------------|
|   | 1            | 2            | 3              | 4              | 5              |                              |
| Reunión inicial para planificar los diferentes pasos a realizar     |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 6<br>(0,7%)  | 33<br>(3,7%) | 140<br>(15,7%) | 383<br>(43,0%) | 329<br>(36,9%) | 4,12 (0,85)                  |
| Hombres   | 1<br>(0,5%)  | 8 (3,7%)     | 45<br>(21,0%)  | 88<br>(41,1%)  | 72<br>(33,6%)  | 4,04 (0,86)                  |
| Chi-cuadrado: 3,680 (0,451)   |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,24(0,094)   |
| Consulta de la documentación básica que aporta el profesor          |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 5<br>(0,6%)  | 20<br>(2,2%) | 119<br>(13,4%) | 421<br>(47,3%) | 326<br>(36,6%) | 4,17 (0,78)                  |
| Hombres   | 2<br>(0,9%)  | 6<br>(2,8%)  | 46<br>(21,5%)  | 104<br>(48,6%) | 56<br>(26,2%)  | 3,96 (0,82)                  |
| Chi-cuadrado: 13,751 (0,008)  |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> 3,46 (0,001)  |
| Realizar búsqueda de información de diferentes fuentes              |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 4<br>(0,4%)  | 14<br>(1,6%) | 74<br>(8,3%)   | 340<br>(38,2%) | 459<br>(51,5%) | 4,39 (0,74)                  |
| Hombres   | 1<br>(0,5%)  | 7<br>(3,3%)  | 33<br>(15,4%)  | 85<br>(39,7%)  | 88<br>(41,1%)  | 4,18 (0,84)                  |
| Chi-cuadrado: 15,521 (<0,001)                                       |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> 3,61 (<0,001) |
| Tomar decisiones consensuadas para la coherencia global del trabajo |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 5<br>(0,6%)  | 9 (1,0%)     | 103<br>(11,6%) | 369<br>(41,4%) | 405<br>(45,5%) | 4,30 (0,76)                  |
| Hombres   | 2 (0,9%)     | 7<br>(3,3%)  | 38<br>(17,8%)  | 85<br>(39,7%)  | 82<br>(38,3%)  | 4,11 (0,88)                  |
| Chi-cuadrado: 13,780 (0,008)  |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> 3,20 (0,001)  |
| Realizar "puestas en común" para conocimiento de todo el grupo      |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 12<br>(1,3%) | 11<br>(1,2%) | 95<br>(10,7%)  | 374<br>(42,0%) | 398<br>(44,7%) | 4,28 (0,81)                  |
| Hombres   | 2 (0,9%)     | 6<br>(2,8%)  | 33<br>(15,5%)  | 86<br>(40,4%)  | 86<br>(40,4%)  | 4,16 (0,86)                  |
| Chi-cuadrado: 7,304 (0,121)   |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,78 (0,075)  |
| Participación equitativa de todos los componentes del grupo         |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 39<br>(4,4%) | 72<br>(8,1%) | 176<br>(19,8%) | 291<br>(32,7%) | 313<br>(35,1%) | 3,86 (1,12)                  |
| Hombres   | 8 (3,8%)     | 17<br>(8,0%) | 43<br>(20,2%)  | 76<br>(35,7%)  | 69<br>(32,4%)  | 3,85 (1,08)                  |
| Chi-cuadrado: 1,018 (0,907)   |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> 0,13 (0,896)  |
| Evaluación y realización de propuestas de mejora                    |              |              |                |                |                |                              |
| Mujeres   | 20<br>(2,2%) | 61<br>(6,8%) | 208<br>(23,3%) | 336<br>(37,7%) | 266<br>(29,9%) | 3,86 (1,00)                  |
| Hombres   | 4 (1,9%)     | 12<br>(5,6%) | 58<br>(27,2%)  | 82<br>(38,5%)  | 57<br>(26,8%)  | 3,83 (0,95)                  |
| Chi-cuadrado: 2,156 (0,707)   |              |              |                |                |                | t <sup>a</sup> 0,46 (0,646)  |

Prueba t-Student

<sup>a</sup> Prueba t-Student

Se observa en la Tabla 135 que, de los siete ítems, en cuatro de ellos los perfiles de alumnos y alumnas son semejantes; mientras que en los ítems 34 a 36 se observan diferencias significativas tanto en las distribuciones como en las medias, llevando a afirmar, en estos ítems, que las mujeres valoran significativamente mejor la afirmación que los hombres.

Sin embargo, los tamaños de los efectos en estos ítems (0,262, 0,265 y 0,231, respectivamente) llevan a concluir que el sexo ejerce una baja influencia sobre las respuestas a estos ítems.

En la Figura 44 se representan las medias para apreciar mejor lo comentado en el párrafo anterior.

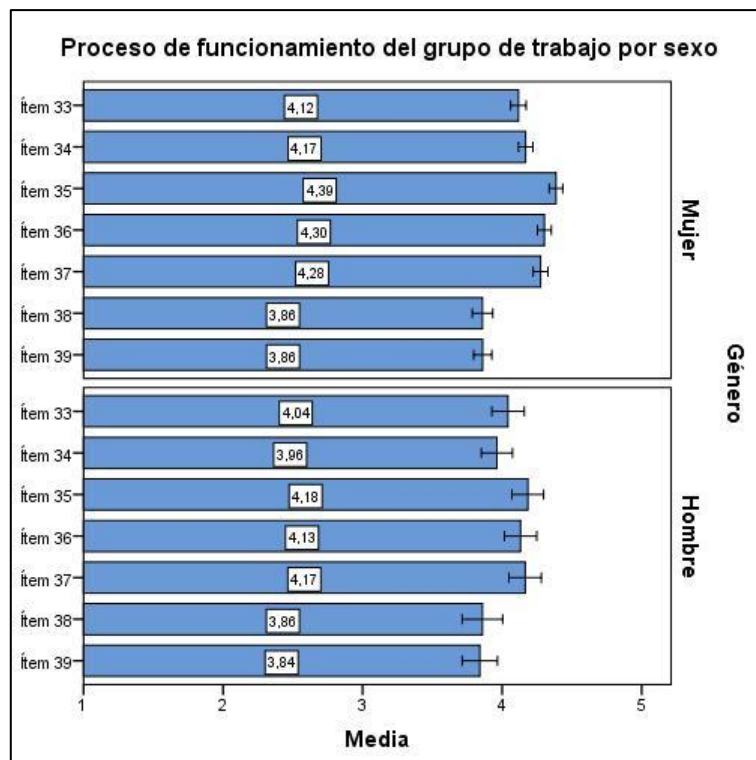


Figura 44. Valoración media del Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo por sexo

En el análisis de cada ítem **por curso**, realizado en la Tabla 136, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 136. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento del grupo por curso

| Ítem  | Valoración  |              |               |                |                               | Media (D.T.) |
|---|-------------|--------------|---------------|----------------|-------------------------------|--------------|
|   | 1           | 2            | 3             | 4              | 5                             |              |
| Reunión inicial para planificar los diferentes pasos a realizar     |             |              |               |                |                               |              |
| Curso 1º  | 3<br>(0,9%) | 13<br>(4,0%) | 54<br>(16,6%) | 124<br>(38,2%) | 131<br>(40,3%)                | 4,13(0,89)   |
| Curso 2º  | 2<br>(0,7%) | 14<br>(5,1%) | 60<br>(21,9%) | 115<br>(42,0%) | 83<br>(30,3%)                 | 3,96 (0,89)  |
| Curso 3º  | 2<br>(0,8%) | 4<br>(1,7%)  | 32<br>(13,6%) | 112<br>(47,5%) | 86<br>(36,4%)                 | 4,17 (0,79)  |
| Curso 4º  | 0<br>(0,0%) | 10<br>(3,7%) | 39<br>(14,4%) | 120<br>(44,4%) | 101<br>(37,4%)                | 4,16 (0,80)  |
| Chi-cuadrado: 20,398 (0,060)  |             |              |               |                | F <sup>b</sup> = 3,53 (0,015) |              |
| Consulta de la documentación básica que aporta el profesor          |             |              |               |                |                               |              |
| Curso 1º  | 2<br>(0,6%) | 9<br>(2,8%)  | 50<br>(15,4%) | 137<br>(42,3%) | 126<br>(38,9%)                | 4,16 (0,83)  |
| Curso 2º  | 2<br>(0,7%) | 9<br>(3,3%)  | 43<br>(15,7%) | 141<br>(51,5%) | 79<br>(28,8%)                 | 4,04 (0,80)  |
| Curso 3º  | 2<br>(0,8%) | 2<br>(0,8%)  | 35<br>(14,8%) | 121<br>(51,1%) | 77<br>(32,5%)                 | 4,14 (0,75)  |
| Curso 4º  | 1<br>(0,4%) | 6<br>(2,2%)  | 37<br>(13,7%) | 126<br>(46,7%) | 100<br>(37,0%)                | 4,18 (0,78)  |
| Chi-cuadrado: 13,072 (0,364)  |             |              |               |                | F <sup>b</sup> = 1,57 (0,195) |              |
| Realizar búsqueda de información de diferentes fuentes              |             |              |               |                |                               |              |
| Curso 1º  | 1<br>(0,3%) | 8<br>(2,5%)  | 33<br>(10,2%) | 125<br>(38,6%) | 157<br>(48,5%)                | 4,32 (0,78)  |
| Curso 2º  | 2<br>(0,7%) | 5<br>(1,8%)  | 30<br>(10,9%) | 116<br>(42,3%) | 121<br>(44,2%)                | 4,27 (0,79)  |
| Curso 3º  | 1<br>(0,4%) | 3<br>(1,3%)  | 23<br>(9,7%)  | 92<br>(38,8%)  | 118<br>(49,8%)                | 4,36 (0,74)  |
| Curso 4º  | 1<br>(0,4%) | 5<br>(1,9%)  | 21<br>(7,8%)  | 92<br>(34,1%)  | 151<br>(55,9%)                | 4,43 (0,75)  |
| Chi-cuadrado: 9,610 (0,650)   |             |              |               |                | F <sup>b</sup> = 2,11 (0,098) |              |
| Tomar decisiones consensuadas para la coherencia global del trabajo |             |              |               |                |                               |              |
| Curso 1º  | 2<br>(0,6%) | 10<br>(3,1%) | 41<br>(12,7%) | 120<br>(37,0%) | 151<br>(46,6%)                | 4,26 (0,84)  |
| Curso 2º  | 2<br>(0,7%) | 3<br>(1,1%)  | 49<br>(17,9%) | 108<br>(39,4%) | 112<br>(40,9%)                | 4,19 (0,82)  |
| Curso 3º  | 1<br>(0,4%) | 2<br>(0,8%)  | 22<br>(9,3%)  | 119<br>(50,2%) | 93<br>(39,2%)                 | 4,27 (0,70)  |
| Curso 4º  | 2<br>(0,7%) | 1<br>(0,4%)  | 29<br>(10,7%) | 107<br>(39,6%) | 131<br>(48,5%)                | 4,35 (0,74)  |
| Chi-cuadrado: 28,006 (0,006)  |             |              |               |                | F <sup>b</sup> = 1,97 (0,117) |              |
| Realizar "puestas en común" para conocimiento de todo el grupo      |             |              |               |                |                               |              |
| Curso 1º  | 4<br>(1,2%) | 7<br>(2,2%)  | 38<br>(11,8%) | 126<br>(39,1%) | 147<br>(45,7%)                | 4,26 (0,84)  |
| Curso 2º  | 6<br>(2,2%) | 6<br>(2,2%)  | 43<br>(15,7%) | 117<br>(42,7%) | 102<br>(37,2%)                | 4,11 (0,90)  |
| Curso 3º  | 2<br>(0,8%) | 1<br>(0,4%)  | 25<br>(10,5%) | 103<br>(43,5%) | 106<br>(44,7%)                | 4,31 (0,74)  |
| Curso 4º  | 2<br>(0,7%) | 3<br>(1,1%)  | 22<br>(8,1%)  | 114<br>(42,2%) | 129<br>(47,8%)                | 4,35 (0,74)  |
| Chi-cuadrado: 18,301 (0,107)  |             |              |               |                | F <sup>b</sup> = 4,69 (0,003) |              |



| Ítem  | Valoración |         |         |         |         | Media (D.T.)                    |
|---|------------|---------|---------|---------|---------|---------------------------------|
|   | 1          | 2       | 3       | 4       | 5       |                                 |
| Participación equitativa de todos los componentes del grupo |            |         |         |         |         |                                 |
| Curso 1º  | 8          | 16      | 51      | 100     | 148     | 4,13 (1,01)                     |
|   | (2,5%)     | (5,0%)  | (15,8%) | (31,0%) | (45,8%) |                                 |
| Curso 2º  | 14         | 23      | 62      | 94      | 81      | 3,75 (1,12)                     |
|   | (5,1%)     | (8,4%)  | (22,6%) | (34,3%) | (29,6%) |                                 |
| Curso 3º  | 13         | 19      | 48      | 84      | 73      | 3,78 (1,13)                     |
|   | (5,5%)     | (8,0%)  | (20,3%) | (35,4%) | (30,8%) |                                 |
| Curso 4º  | 12         | 31      | 58      | 89      | 80      | 3,72 (1,14)                     |
|   | (4,4%)     | (11,5%) | (21,5%) | (33,0%) | (29,6%) |                                 |
| Chi-cuadrado: 33,321 (<0,001)                               |            |         |         |         |         | F <sup>b</sup> = 10,07 (<0,001) |
| Evaluación y realización de propuestas de mejora            |            |         |         |         |         |                                 |
| Curso 1º  | 6          | 14      | 67      | 122     | 114     | 4,00 (0,95)                     |
|   | (1,9%)     | (4,3%)  | (20,7%) | (37,8%) | (35,3%) |                                 |
| Curso 2º  | 6          | 23      | 77      | 97      | 71      | 3,74 (1,01)                     |
|   | (2,2%)     | (8,4%)  | (28,1%) | (35,4%) | (25,9%) |                                 |
| Curso 3º  | 6          | 15      | 61      | 94      | 61      | 3,80 (0,98)                     |
|   | (2,5%)     | (6,3%)  | (25,7%) | (39,7%) | (25,7%) |                                 |
| Curso 4º  | 6          | 21      | 61      | 105     | 77      | 3,84 (1,00)                     |
|   | (2,2%)     | (7,8%)  | (22,6%) | (38,9%) | (28,5%) |                                 |
| Chi-cuadrado: 15,418 (0,219)                                |            |         |         |         |         | F <sup>b</sup> = 3,90 (0,009)   |

²Prueba: ANOVA de un factor

<sup>2</sup>Prueba: ANOVA de un factor

En las respectivas distribuciones conjuntas se han marcado en negrita las dos opciones de respuesta mayoritarias y además, en otro color, las casillas en las que se obtienen frecuencias significativamente superiores a lo que cabría esperar, indicando asociación entre las categorías que interseccionan en dichas casillas. Respecto a las comparaciones de medias, en el **primer ítem** (33 del cuestionario) se obtienen diferencias significativas entre las medias de 2º con respecto a las de 3º y de 4º. En el **quinto ítem** (37 del cuestionario) hay diferencias significativas entre las medias de 2º con respecto a las de 3º y de 4º. En el **ítem sexto** (38 del cuestionario), las diferencias significativas entre las medias se dan entre el curso 1º y el resto de cursos (2º, 3º y 4º). Por último, en el **ítem séptimo** (39 del cuestionario) hay diferencias significativas entre las medias de 1º y 2º curso<sup>29</sup>.

En general, se observa que en 2º curso se obtienen las valoraciones más bajas y que, mientras que en los ítems 33 y 35 son los cursos superiores los que realizan una mayor valoración, en los 38 y 39 es en primer curso donde se obtiene la mejor valoración.

<sup>29</sup>El que resulten significativas las diferencias se debe más al elevado tamaño de los grupos que a las diferencias en sí entre las medias. Eso se comprueba al realizar el cálculo del tamaño de efecto; ya que, se obtienen valores inferiores a 0,025 en todos los casos en el cálculo del coeficiente Eta cuadrado.

Si se representan las medias dan lugar a la Figura 45. Se observa que hay mucha semejanza en los perfiles de los cuatro cursos, y que el perfil de 2º es el que presenta algunas diferencias con el resto.

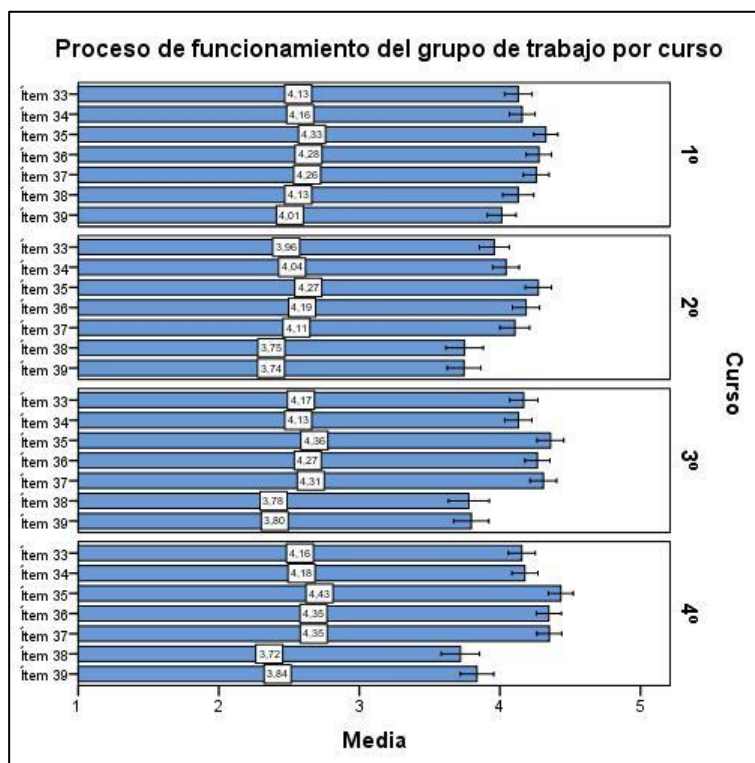


Figura 45. Valoración media del Proceso de funcionamiento del grupo por curso

En el análisis de cada ítem **por titulación** se incluye el tamaño del efecto (d de Cohen, empleando la varianza media) para, posteriormente, analizarlos por sexo y por curso. En la Tabla 137 se pueden ver los resultados.

Tabla 137. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento del grupo por titulación

| Ítem  | Valoración |        |         |         |         | Media (D.T.)                            |
|---|------------|--------|---------|---------|---------|---|
|   | 1          | 2      | 3       | 4       | 5       |   |
| 33. Reunión inicial para planificar los diferentes pasos a realizar |            |        |         |         |         |   |
| Educación primaria  | 4          | 34     | 131     | 335     | 273     | 4,08 (0,86)                             |
|   | (0,5%)     | (4,4%) | (16,9%) | (43,1%) | (35,1%) |   |
| Educación infantil  | 3          | 7      | 54      | 136     | 128     | 4,16 (0,84)                             |
|   | (0,9%)     | (2,1%) | (16,5%) | (41,5%) | (39,0%) |   |
| Chi-cuadrado: 4,836 (0,305)   |            |        |         |         |         | t <sup>a</sup> -1,35 (0,177)<br>[0,094] |
| 34. Consulta de la documentación básica que aporta el profesor      |            |        |         |         |         |   |
| Educación primaria  | 5          | 15     | 127     | 365     | 265     | 4,12 (0,79)                             |
|   | (0,6%)     | (1,9%) | (16,3%) | (47,0%) | (34,1%) |   |
| Educación infantil  | 2          | 11     | 38      | 160     | 117     | 4,16 (0,80)                             |
|   | (0,6%)     | (3,4%) | (11,6%) | (48,8%) | (35,7%) |   |
| Chi-cuadrado: 5,810 (0,214)   |            |        |         |         |         | t <sup>a</sup> -0,69 (0,494)<br>[0,050] |

| Ítem  | Valoración |        |         |         |         | Media (D.T.)                            |
|---|------------|--------|---------|---------|---------|---|
|   | 1          | 2      | 3       | 4       | 5       |   |
| 35. Realizar búsqueda de información de diferentes fuentes              |            |        |         |         |         |   |
| Educación primaria  | 5          | 15     | 79      | 297     | 381     | 4,33 (0,79)                             |
|   | (0,6%)     | (1,9%) | (10,2%) | (38,2%) | (49,0%) |   |
| Educación infantil  | 0          | 6      | 28      | 128     | 166     | 4,38 (0,72)                             |
|   | (0,0%)     | (1,8%) | (8,5%)  | (39,0%) | (50,6%) |   |
| Chi-cuadrado: 2,911 (0,573)   |            |        |         |         |         | t <sup>a</sup> -1,06 (0,291)<br>[0,066] |
| 36. Tomar decisiones consensuadas para la coherencia global del trabajo |            |        |         |         |         |   |
| Educación primaria  | 6          | 11     | 104     | 326     | 330     | 4,24 (0,79)                             |
|   | (0,8%)     | (1,4%) | (13,4%) | (42,0%) | (42,5%) |   |
| Educación infantil  | 1          | 5      | 37      | 128     | 157     | 4,33 (0,76)                             |
|   | (0,3%)     | (1,5%) | (11,3%) | (39,0%) | (47,9%) |   |
| Chi-cuadrado: 3,620 (0,460)   |            |        |         |         |         | t <sup>a</sup> -1,69 (0,092)<br>[0,116] |
| 37. Realizar "puestas en común" para conocimiento de todo el grupo      |            |        |         |         |         |   |
| Educación primaria  | 11         | 14     | 91      | 320     | 339     | 4,24 (0,84)                             |
|   | (1,4%)     | (1,8%) | (11,7%) | (41,3%) | (43,7%) |   |
| Educación infantil  | 3          | 3      | 37      | 140     | 145     | 4,28 (0,77)                             |
|   | (0,9%)     | (0,9%) | (11,3%) | (42,7%) | (44,2%) |   |
| Chi-cuadrado: 1,813 (0,770)   |            |        |         |         |         | t <sup>a</sup> -0,79 (0,433)<br>[0,050] |
| 38. Participación equitativa de todos los componentes del grupo         |            |        |         |         |         |   |
| Educación primaria  | 37         | 67     | 147     | 256     | 269     | 3,84 (1,14)                             |
|   | (4,8%)     | (8,6%) | (18,9%) | (33,0%) | (34,7%) |   |
| Educación infantil  | 10         | 22     | 72      | 111     | 113     | 3,90 (1,05)                             |
|   | (3,0%)     | (6,7%) | (22,0%) | (33,8%) | (34,5%) |   |
| Chi-cuadrado: 3,767 (0,438)   |            |        |         |         |         | t <sup>a</sup> -0,79 (0,428)<br>[0,055] |
| 39. Evaluación y realización de propuestas de mejora                    |            |        |         |         |         |   |
| Educación primaria  | 17         | 52     | 188     | 298     | 221     | 3,84 (0,98)                             |
|   | (2,2%)     | (6,7%) | (24,2%) | (38,4%) | (28,5%) |   |
| Educación infantil  | 7          | 21     | 78      | 120     | 102     | 3,88 (0,99)                             |
|   | (2,1%)     | (6,4%) | (23,8%) | (36,6%) | (31,1%) |   |
| Chi-cuadrado: 0,795 (0,939)   |            |        |         |         |         | t <sup>a</sup> -0,59 (0,556)<br>[0,041] |

ªPrueba t de Student

<sup>a</sup>Prueba t de Student

Se observa que, en los siete ítems, los perfiles de ambos grados son muy semejantes y que no se aprecian diferencias significativas. En todos los ítems la valoración de los alumnos del grado de Educación Primaria es inferior a la de los de Educación Infantil; aunque en unas pocas décimas, la mayor diferencia se observa en el ítem 36, y es de tan sólo 9 décimas. El cálculo del tamaño de efecto lleva a afirmar que el grado no tiene una influencia importante sobre la respuesta a estos ítems (con valores respectivos para los siete ítems de: 0,094, 0,050, 0,066, 0,116, 0,050, 0,055 y 0,041).

En la Figura 46 se representan las medias y en ella se aprecia la semejanza en los perfiles de respuesta, así como que en Educación Infantil las valoraciones son, en general, ligeramente más elevadas que en Educación Primaria.

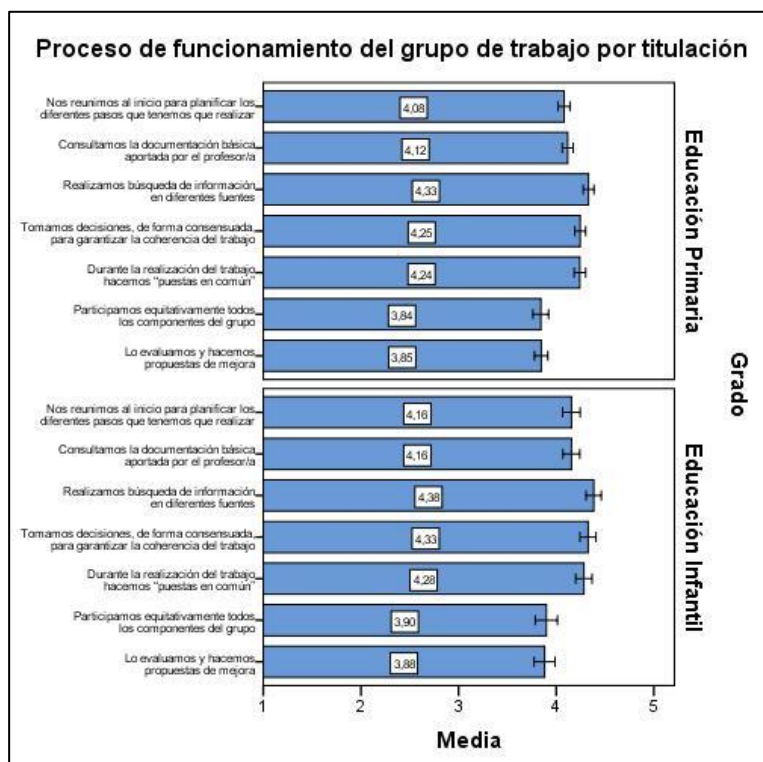


Figura 46. Valoración media del Proceso de funcionamiento del grupo por titulación

En el análisis de cada ítem **por sexo** dentro de cada **titulación**, realizado en la Tabla 138, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 138. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento del grupo por titulación y sexo

| Ítem  |   | Valoración |           |            |             |             | Media (D.T.)                             |
|---|---|------------|-----------|------------|-------------|-------------|--|
|   |   | 1          | 2         | 3          | 4           | 5           |  |
| 33. Reunión inicial para planificar los diferentes pasos a realizar |   |            |           |            |             |             |  |
| Educación primaria  | Mujer                                     | 3 (0,5%)   | 26 (4,6%) | 89 (15,6%) | 249 (43,6%) | 204 (35,7%) | 4,09 (0,86)                              |
|   | Hombre                                    | 1 (0,5%)   | 8 (3,9%)  | 42 (20,4%) | 86 (41,7%)  | 69 (33,5%)  | 4,04 (0,86)                              |
|   | Chi-cuadrado: 2,566 (0,633)               |            |           |            |             |             | t <sup>a</sup> : 0,80 (0,424)<br>[0,058] |
| Educación infantil  | Mujer                                     | 3 (0,9%)   | 7 (2,2%)  | 51 (15,9%) | 134 (41,9%) | 125 (39,1%) | 4,16 (0,84)                              |
|   | Hombre                                    | 0 (0,0%)   | 0 (0,0%)  | 3 (37,5%)  | 2 (25,0%)   | 3 (37,5%)   | 4,00 (0,93)                              |
|   | Chi-cuadrado: 2,995 (0,559) <sup>30</sup> |            |           |            |             |             | z <sup>b</sup> : -0,59 (0,556)           |

<sup>30</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem  |        | Valoración  |              |               |                |                                | Media (D.T.) |
|---|--------|-------------|--------------|---------------|----------------|--------------------------------|--------------|
|   |        | 1           | 2            | 3             | 4              | 5                              |              |
|   |        |             |              |               |                |                                | [0,033]      |
| 34. Consulta de la documentación básica que aporta el profesor          |        |             |              |               |                |                                |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 3<br>(0,5%) | 9<br>(1,6%)  | 83<br>(14,5%) | 264<br>(46,2%) | 212<br>(37,1%)                 | 4,18 (0,77)  |
|   | Hombre | 2<br>(1,0%) | 6<br>(2,9%)  | 44<br>(21,4%) | 101<br>(49,0%) | 53<br>(25,7%)                  | 3,96 (0,82)  |
| Chi-cuadrado: 12,199 (0,016)  |        |             |              |               |                | t <sup>a</sup> : 3,48 (0,001)  |              |
|   |        |             |              |               |                |                                | [0,281]      |
| Educación infantil  | Mujer  | 2<br>(0,6%) | 11<br>(3,4%) | 36<br>(11,3%) | 157<br>(49,1%) | 114<br>(35,6%)                 | 4,16 (0,80)  |
|   | Hombre | 0 (0,0%)    | 0 (0,0%)     | 2<br>(25,0%)  | 3<br>(37,5%)   | 3<br>(37,5%)                   | 4,13 (0,84)  |
| Chi-cuadrado: 1,820 (0,769) <sup>16</sup>                               |        |             |              |               |                | z <sup>b</sup> : -0,19 (0,848) |              |
|   |        |             |              |               |                |                                | [0,011]      |
| 35. Realizar búsqueda de información de diferentes fuentes              |        |             |              |               |                |                                |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 4<br>(0,7%) | 8<br>(1,4%)  | 47<br>(8,2%)  | 217<br>(38,0%) | 295<br>(51,7%)                 | 4,39 (0,76)  |
|   | Hombre | 1<br>(0,5%) | 7<br>(3,4%)  | 32<br>(15,5%) | 80<br>(38,8%)  | 86<br>(41,7%)                  | 4,18 (0,85)  |
| Chi-cuadrado: 14,240 (0,007)  |        |             |              |               |                | t <sup>a</sup> : 3,24 (0,001)  |              |
|   |        |             |              |               |                |                                | [0,268]      |
| Educación infantil  | Mujer  | 0<br>(0,0%) | 6<br>(1,9%)  | 27<br>(8,4%)  | 123<br>(38,4%) | 164<br>(51,3%)                 | 4,39 (0,72)  |
|   | Hombre | 0 (0,0%)    | 0 (0,0%)     | 1<br>(12,5%)  | 5<br>(62,5%)   | 2<br>(25,0%)                   | 4,13 (0,64)  |
| Chi-cuadrado: 2,522 (0,471) <sup>16</sup>                               |        |             |              |               |                | z <sup>b</sup> : -1,31 (0,191) |              |
|   |        |             |              |               |                |                                | [0,072]      |
| 36. Tomar decisiones consensuadas para la coherencia global del trabajo |        |             |              |               |                |                                |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 4<br>(0,7%) | 4<br>(0,7%)  | 67<br>(11,7%) | 243<br>(42,6%) | 253<br>(44,3%)                 | 4,29 (0,75)  |
|   | Hombre | 2 (1,0%)    | 7<br>(3,4%)  | 37<br>(18,0%) | 83<br>(40,3%)  | 77<br>(37,4%)                  | 4,10 (0,88)  |
| Chi-cuadrado: 14,207 (0,007)  |        |             |              |               |                | t <sup>a</sup> : 3,02 (0,003)  |              |
|   |        |             |              |               |                |                                | [0,242]      |
| Educación infantil  | Mujer  | 1<br>(0,3%) | 5<br>(1,6%)  | 36<br>(11,3%) | 126<br>(39,4%) | 152<br>(47,5%)                 | 4,32 (0,76)  |
|   | Hombre | 0 (0,0%)    | 0 (0,0%)     | 1<br>(12,5%)  | 2<br>(25,0%)   | 52<br>(62,5%)                  | 4,50 (0,76)  |
| Chi-cuadrado: 0,941(0,919) <sup>31</sup>                                |        |             |              |               |                | z <sup>b</sup> : -0,72 (0,471) |              |
|   |        |             |              |               |                |                                | [0,020]      |
| 37. Realizar "puestas en común" para conocimiento de todo el grupo      |        |             |              |               |                |                                |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 9<br>(1,6%) | 9<br>(1,6%)  | 58<br>(10,2%) | 236<br>(41,4%) | 258<br>(45,3%)                 | 4,27 (0,83)  |
|   | Hombre | 2<br>(1,0%) | 5<br>(2,4%)  | 33<br>(16,1%) | 84<br>(41,0%)  | 81<br>(39,5%)                  | 4,16 (0,85)  |
| Chi-cuadrado: 6,654 (0,155)   |        |             |              |               |                | t <sup>a</sup> : 1,71 (0,089)  |              |
|   |        |             |              |               |                |                                | [0,132]      |
| Educación infantil  | Mujer  | 3<br>(0,9%) | 2<br>(0,6%)  | 37<br>(11,6%) | 138<br>(43,1%) | 140<br>(43,8%)                 | 4,28 (0,77)  |
|   | Hombre | 0 (0,0%)    | 1<br>(12,5%) | 0 (0,0%)      | 2<br>(25,0%)   | 5<br>(62,5%)                   | 4,38 (1,06)  |
| Chi-cuadrado: 14,255 (0,007) <sup>17</sup>                              |        |             |              |               |                | z <sup>b</sup> : -0,81 (0,418) |              |
|   |        |             |              |               |                |                                | [0,045]      |

<sup>31</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem  |        | Valoración   |              |                |                |   | Media (D.T.) |
|---|--------|--------------|--------------|----------------|----------------|---|--------------|
|   |        | 1            | 2            | 3              | 4              | 5   |              |
| 38. Participación equitativa de todos los componentes del grupo       |        |              |              |                |                |   |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 29<br>(5,1%) | 51<br>(8,9%) | 105<br>(18,4%) | 182<br>(31,9%) | 204<br>(35,7%)                            | 3,84 (1,16)  |
|   | Hombre | 8<br>(3,9%)  | 16<br>(7,8%) | 42<br>(20,5%)  | 74<br>(36,1%)  | 65<br>(31,7%)                             | 3,84 (1,08)  |
| Chi-cuadrado: 2,529 (0,639)   |        |              |              |                |                | t <sup>a</sup> : 0,04 (0,971)<br>[0,000]  |              |
| Educación infantil  | Mujer  | 10<br>(3,1%) | 21<br>(6,6%) | 71<br>(22,2%)  | 109<br>(34,1%) | 109<br>(34,1%)                            | 3,89 (1,05)  |
|   | Hombre | 0 (0,0%)     | 1<br>(12,5%) | 1<br>(12,5%)   | 2<br>(25,0%)   | 4<br>(50,0%)                              | 4,13 (1,13)  |
| Chi-cuadrado: 1,759 (0,780) <sup>17</sup>                             |        |              |              |                |                | z <sup>b</sup> : -0,72 (0,471)<br>[0,040] |              |
| 39. Evaluación y realización de propuestas de mejora                  |        |              |              |                |                |   |              |
| Educación primaria  | Mujer  | 13<br>(2,3%) | 41<br>(7,2%) | 131<br>(22,9%) | 221<br>(38,7%) | 165<br>(28,9%)                            | 3,85 (0,99)  |
|   | Hombre | 4<br>(2,0%)  | 11<br>(5,4%) | 57<br>(27,8%)  | 77<br>(37,6%)  | 56<br>(27,3%)                             | 3,83 (0,96)  |
| Chi-cuadrado: 2,470 (0,650)   |        |              |              |                |                | t <sup>a</sup> : 0,23 (0,819)<br>[0,020]  |              |
| Educación infantil  | Mujer  | 7<br>(2,2%)  | 20<br>(6,3%) | 77<br>(24,1%)  | 115<br>(35,9%) | 101<br>(31,6%)                            | 3,88 (1,00)  |
|   | Hombre | 0 (0,0%)     | 1<br>(12,5%) | 1<br>(12,5%)   | 5<br>(62,5%)   | 1<br>(12,5%)                              | 3,75 (0,89)  |
| Chi-cuadrado: 3,507 (0,477) <sup>17</sup>                             |        |              |              |                |                | z <sup>b</sup> : -0,48 (0,533)<br>[0,026] |              |
| <sup>a</sup> Prueba t de Student: <sup>b</sup> Prueba de Mann-Whitney |        |              |              |                |                |   |              |

<sup>a</sup>Prueba t de Student; <sup>b</sup> Prueba de Mann-Whitney

En Educación Primaria se observa que sólo hay diferencias significativas entre ambos sexos en los ítems 34 a 36. En todos ellos es significativamente mayor la valoración de las mujeres. En Educación Infantil no hay ítem alguno en el que se obtengan diferencias significativas entre las medias. Los tamaños de los efectos, en ambas titulaciones, son bajos o muy bajos (los mayores, respectivamente, son 0,281 y 0,072).

En el análisis de cada ítem **por curso** dentro de cada **titulación**, se obtienen los resultados de la Tabla 139. Se observa en los perfiles de los distintos cursos que:

- En Educación Primaria, se aprecian diferencias significativas entre las valoraciones medias en todos los ítems, salvo en el 35 y 36. En los ítems 33, 34 y 37 debido a la menor valoración de 2º y, en el 38 y 39 a que 1º presenta una mayor valoración (en el 39 junto a 4º).
- En Educación Infantil no se observan diferencias significativas entre las medias en ninguno de los ítems. En ambas titulaciones, los tamaños de los efectos son muy bajos: en Primaria, el mayor es 0,032 y en Infantil, 0,021.

Tabla 139. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento del grupo por titulación y curso

| Ítem  |          | Valoración  |              |               |               |                             | Media (D.T.) |
|---|----------|-------------|--------------|---------------|---------------|-----------------------------|--------------|
|   |          | 1           | 2            | 3             | 4             | 5                           |              |
| 33. Reunión inicial para planificar los diferentes pasos a realizar |          |             |              |               |               |                             |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 1<br>(0,4%) | 11<br>(4,7%) | 37<br>(15,9%) | 95<br>(40,8%) | 89<br>(38,2%)               | 4,12 (0,87)  |
|   | Curso 2º | 2<br>(1,1%) | 13<br>(7,0%) | 43<br>(23,2%) | 77<br>(41,6%) | 50<br>(27,0%)               | 3,86 (0,91)  |
|   | Curso 3º | 1<br>(0,6%) | 4<br>(2,5%)  | 21<br>(13,3%) | 74<br>(46,8%) | 58<br>(36,7%)               | 4,16 (0,80)  |
|   | Curso 4º | 0<br>(0,0%) | 6<br>(3,0%)  | 30<br>(14,9%) | 89<br>(44,3%) | 76<br>(37,8%)               | 4,17 (0,79)  |
| Chi-cuadrado: 19,225 (0,083)  |          |             |              |               |               | F²: 5,34 (0,001)<br>[0,020] |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 2<br>(2,2%) | 2<br>(2,2%)  | 17<br>(18,5%) | 29<br>(31,5%) | 42<br>(45,7%)               | 4,16 (0,95)  |
|   | Curso 2º | 0<br>(0,0%) | 1<br>(1,1%)  | 17<br>(19,1%) | 38<br>(42,7%) | 33<br>(37,1%)               | 4,16 (0,77)  |
|   | Curso 3º | 1<br>(1,3%) | 0<br>(0,0%)  | 11<br>(14,1%) | 38<br>(48,7%) | 28<br>(35,9%)               | 4,18 (0,77)  |
|   | Curso 4º | 0<br>(0,0%) | 4<br>(5,8%)  | 9<br>(13,0%)  | 31<br>(44,9%) | 25<br>(36,2%)               | 4,12 (0,85)  |
| Chi-cuadrado: 15,812 (0,200) <sup>32</sup>                          |          |             |              |               |               | F²: 0,08 (0,974)<br>[0,000] |              |
| 34. Consulta de la documentación básica que aporta el profesor      |          |             |              |               |               |                             |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 0<br>(0,0%) | 5<br>(2,2%)  | 38<br>(16,4%) | 99<br>(42,7%) | 90<br>(38,8%)               | 4,18 (0,78)  |
|   | Curso 2º | 2<br>(1,1%) | 7<br>(3,8%)  | 34<br>(18,4%) | 95<br>(51,4%) | 47<br>(25,4%)               | 3,96 (0,83)  |
|   | Curso 3º | 2<br>(1,3%) | 1<br>(0,6%)  | 24<br>(15,1%) | 81<br>(50,9%) | 51<br>(32,1%)               | 4,12 (0,77)  |
|   | Curso 4º | 1<br>(0,5%) | 2<br>(1,0%)  | 31<br>(15,4%) | 90<br>(44,8%) | 77<br>(38,3%)               | 4,19 (0,77)  |
| Chi-cuadrado: 18,668 (0,097) <sup>18</sup>                          |          |             |              |               |               | F²: 3,54 (0,015)<br>[0,014] |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 2<br>(2,2%) | 4<br>(4,3%)  | 12<br>(13,0%) | 38<br>(41,3%) | 36<br>(39,1%)               | 4,11 (0,94)  |
|   | Curso 2º | 0<br>(0,0%) | 2<br>(2,2%)  | 9<br>(10,1%)  | 46<br>(51,7%) | 32<br>(36,0%)               | 4,21 (0,72)  |
|   | Curso 3º | 0<br>(0,0%) | 1<br>(1,3%)  | 11<br>(14,1%) | 40<br>(51,3%) | 26<br>(33,3%)               | 4,17 (0,71)  |
|   | Curso 4º | 0<br>(0,0%) | 4<br>(5,8%)  | 6<br>(8,7%)   | 36<br>(52,2%) | 23<br>(33,3%)               | 4,13 (0,80)  |
| Chi-cuadrado: 11,219 (0,510) <sup>18</sup>                          |          |             |              |               |               | F²: 0,29 (0,835)<br>[0,003] |              |

<sup>32</sup> Debido al escaso tamaño de los grupos a comparar respecto al tamaño de la tabla (que hace que haya varias opciones de respuesta con muy pocos casos), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem  |          | Valoración |         |         |         |             | Media (D.T.)                |
|---|----------|------------|---------|---------|---------|-------------|-----------------------------|
|   |          | 1          | 2       | 3       | 4       | 5           |                             |
| 35. Realizar búsqueda de información de diferentes fuentes              |          |            |         |         |         |             |                             |
| Educación primaria  | Curso 1º | 1          | 5       | 20      | 90      | 116         | 4,36 (0,77)                 |
|   |          | (0,4%)     | (2,2%)  | (8,6%)  | (38,8%) | (50,0%)     |                             |
|   | Curso 2º | 2          | 3       | 23      | 80      | 77          | 4,23 (0,81)                 |
|   |          | (1,1%)     | (1,6%)  | (12,4%) | (43,2%) | (41,6%)     |                             |
|   | Curso 3º | 1          | 3       | 19      | 61      | 75          | 4,30 (0,80)                 |
| Curso 4º  | 1        | 4          | 17      | 66      | 113     | 4,42 (0,77) |                             |
|   | (0,5%)   | (2,0%)     | (8,5%)  | (32,8%) | (56,2%) |             |                             |
| Chi-cuadrado: 10,604 (0,563) <sup>18</sup>                              |          |            |         |         |         |             | Fª: 2,20 (0,087)<br>[0,009] |
| Educación infantil  | Curso 1º | 0          | 3       | 13      | 35      | 41          | 4,24 (0,82)                 |
|   |          | (0,0%)     | (3,3%)  | (14,1%) | (38,0%) | (44,6%)     |                             |
|   | Curso 2º | 0          | 2       | 7       | 36      | 44          | 4,37 (0,73)                 |
|   |          | (0,0%)     | (2,2%)  | (7,9%)  | (40,4%) | (49,4%)     |                             |
|   | Curso 3º | 0          | 0       | 4       | 31      | 43          | 4,50 (0,60)                 |
| Curso 4º  | 0        | 1          | 4       | 26      | 38      | 4,46 (0,68) |                             |
|   | (0,0%)   | (1,4%)     | (5,8%)  | (37,7%) | (55,1%) |             |                             |
| Chi-cuadrado: 9,070 (0,431) <sup>33</sup>                               |          |            |         |         |         |             | Fª: 2,23 (0,084)<br>[0,020] |
| 36. Tomar decisiones consensuadas para la coherencia global del trabajo |          |            |         |         |         |             |                             |
| Educación primaria  | Curso 1º | 1          | 8       | 31      | 84      | 108         | 4,25 (0,85)                 |
|   |          | (0,4%)     | (3,4%)  | (13,4%) | (36,2%) | (46,6%)     |                             |
|   | Curso 2º | 2          | 1       | 35      | 80      | 67          | 4,13 (0,81)                 |
|   |          | (1,1%)     | (0,5%)  | (18,9%) | (43,2%) | (36,2%)     |                             |
|   | Curso 3º | 1          | 1       | 17      | 81      | 59          | 4,23 (0,71)                 |
| Curso 4º  | 2        | 1          | 21      | 81      | 96      | 4,33 (0,76) |                             |
|   | (1,0%)   | (0,5%)     | (10,4%) | (40,3%) | (47,8%) |             |                             |
| Chi-cuadrado: 26,912 (0,008) <sup>19</sup>                              |          |            |         |         |         |             | Fª: 2,15 (0,093)<br>[0,008] |
| Educación infantil  | Curso 1º | 1          | 2       | 10      | 36      | 43          | 4,28 (0,83)                 |
|   |          | (1,1%)     | (2,2%)  | (10,9%) | (39,1%) | (46,7%)     |                             |
|   | Curso 2º | 0          | 2       | 14      | 28      | 45          | 4,30 (0,82)                 |
|   |          | (0,0%)     | (2,2%)  | (15,7%) | (31,5%) | (50,6%)     |                             |
|   | Curso 3º | 0          | 1       | 5       | 38      | 34          | 4,35 (0,66)                 |
| Curso 4º  | 0        | 0          | 8       | 26      | 35      | 4,39 (0,69) |                             |
|   | (0,0%)   | (0,0%)     | (11,6%) | (37,7%) | (50,7%) |             |                             |
| Chi-cuadrado: 11,219 (0,510) <sup>19</sup>                              |          |            |         |         |         |             | Fª: 0,31 (0,815)<br>[0,003] |
| 37. Realizar "puestas en común" para conocimiento de todo el grupo      |          |            |         |         |         |             |                             |
| Educación primaria  | Curso 1º | 3          | 5       | 27      | 88      | 107         | 4,27 (0,85)                 |
|   |          | (1,3%)     | (2,2%)  | (11,7%) | (38,3%) | (46,5%)     |                             |
|   | Curso 2º | 5          | 6       | 31      | 79      | 64          | 4,03 (0,94)                 |
|   |          | (2,7%)     | (3,2%)  | (16,8%) | (42,7%) | (34,6%)     |                             |
|   | Curso 3º | 1          | 1       | 18      | 70      | 69          | 4,29 (0,74)                 |
| Curso 4º  | 2        | 2          | 15      | 83      | 99      | 4,37 (0,75) |                             |
|   | (1,0%)   | (1,0%)     | (7,5%)  | (41,3%) | (49,3%) |             |                             |
| Chi-cuadrado: 20,717 (0,055) <sup>19</sup>                              |          |            |         |         |         |             | Fª: 5,74 (0,001)<br>[0,022] |

<sup>33</sup> Debido al escaso tamaño de los grupos a comparar respecto al tamaño de la tabla (que hace que haya varias opciones de respuesta con muy pocos casos), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.



| Ítem   |          | Valoración   |               |               |               |                | Media (D.T.)                              |
|--|----------|--------------|---------------|---------------|---------------|----------------|---|
|  |          | 1            | 2             | 3             | 4             | 5              |   |
| Educación infantil   | Curso 1º | 1<br>(1,1%)  | 2<br>(2,2%)   | 11<br>(12,0%) | 38<br>(41,3%) | 40<br>(43,5%)  | 4,24 (0,83)                               |
|  | Curso 2º | 1<br>(1,1%)  | 0<br>(0,0%)   | 12<br>(13,5%) | 38<br>(42,7%) | 38<br>(42,7%)  | 4,26 (0,78)                               |
|  | Curso 3º | 1<br>(1,3%)  | 0<br>(0,0%)   | 7<br>(9,0%)   | 33<br>(42,3%) | 37<br>(47,4%)  | 4,35 (0,71)                               |
|  | Curso 4º | 0<br>(0,0%)  | 1<br>(1,4%)   | 7<br>(10,1%)  | 31<br>(44,9%) | 30<br>(43,5%)  | 4,30 (0,77)                               |
| Chi-cuadrado: 5,398 (0,943) <sup>19</sup>                              |          |              |               |               |               |                | F <sup>a</sup> : 0,32 (0,812)<br>[0,003]  |
| <b>38. Participación equitativa de todos los componentes del grupo</b> |          |              |               |               |               |                |   |
| Educación primaria   | Curso 1º | 5<br>(2,2%)  | 11<br>(4,8%)  | 35<br>(15,2%) | 73<br>(31,6%) | 107<br>(46,3%) | 4,15 (0,99)                               |
|  | Curso 2º | 11<br>(5,9%) | 16<br>(8,6%)  | 41<br>(22,2%) | 62<br>(33,5%) | 55<br>(29,7%)  | 3,72 (1,15)                               |
|  | Curso 3º | 10<br>(6,3%) | 14<br>(8,8%)  | 33<br>(20,8%) | 56<br>(35,2%) | 46<br>(28,9%)  | 3,72 (1,16)                               |
|  | Curso 4º | 11<br>(5,5%) | 26<br>(12,9%) | 38<br>(18,9%) | 65<br>(32,3%) | 61<br>(30,3%)  | 3,69 (1,19)                               |
| Chi-cuadrado: 29,525 (0,003)   |          |              |               |               |               |                | F <sup>a</sup> : 8,45 (<0,001)<br>[0,032] |
| Educación infantil   | Curso 1º | 3<br>(3,3%)  | 5<br>(5,4%)   | 16<br>(17,4%) | 27<br>(29,3%) | 41<br>(44,6%)  | 4,07 (1,07)                               |
|  | Curso 2º | 3<br>(3,4%)  | 7<br>(7,9%)   | 21<br>(23,6%) | 32<br>(36,0%) | 26<br>(29,2%)  | 3,80 (1,06)                               |
|  | Curso 3º | 3<br>(3,8%)  | 5<br>(6,4%)   | 15<br>(19,2%) | 28<br>(35,9%) | 27<br>(34,6%)  | 3,91 (1,07)                               |
|  | Curso 4º | 1<br>(1,4%)  | 5<br>(7,2%)   | 20<br>(29,0%) | 24<br>(34,8%) | 19<br>(27,5%)  | 3,80 (0,98)                               |
| Chi-cuadrado: 9,206 (0,685) <sup>34</sup>                              |          |              |               |               |               |                | F <sup>a</sup> : 1,27 (0,285)<br>[0,012]  |
| <b>39. Evaluación y realización de propuestas de mejora</b>            |          |              |               |               |               |                |   |
| Educación primaria   | Curso 1º | 4<br>(1,7%)  | 13<br>(5,6%)  | 45<br>(19,5%) | 93<br>(40,3%) | 76<br>(32,9%)  | 3,97 (0,95)                               |
|  | Curso 2º | 3<br>(1,6%)  | 16<br>(8,6%)  | 54<br>(29,2%) | 66<br>(35,7%) | 46<br>(24,9%)  | 3,74 (0,98)                               |
|  | Curso 3º | 6<br>(3,8%)  | 10<br>(6,3%)  | 42<br>(26,4%) | 62<br>(39,0%) | 39<br>(24,5%)  | 3,74 (1,02)                               |
|  | Curso 4º | 4<br>(2,0%)  | 13<br>(6,5%)  | 47<br>(23,4%) | 77<br>(38,3%) | 60<br>(29,9%)  | 3,88 (0,98)                               |
| Chi-cuadrado: 12,273 (0,424)   |          |              |               |               |               |                | F <sup>a</sup> : 2,66 (0,047)<br>[0,010]  |
| Educación infantil   | Curso 1º | 2<br>(2,2%)  | 1<br>(1,1%)   | 22<br>(23,9%) | 29<br>(31,5%) | 38<br>(41,3%)  | 4,09 (0,95)                               |
|  | Curso 2º | 3<br>(3,4%)  | 7<br>(7,9%)   | 23<br>(25,8%) | 31<br>(34,8%) | 25<br>(28,1%)  | 3,76 (1,06)                               |
|  | Curso 3º | 0<br>(0,0%)  | 5<br>(6,4%)   | 19<br>(24,4%) | 32<br>(41,0%) | 22<br>(28,2%)  | 3,91 (0,89)                               |
|  | Curso 4º | 2<br>(2,9%)  | 8<br>(11,6%)  | 14<br>(20,3%) | 28<br>(40,6%) | 17<br>(24,6%)  | 3,22 (1,06)                               |
| Chi-cuadrado: 16,196 (0,182)   |          |              |               |               |               |                | F <sup>a</sup> : 2,35 (0,072)<br>[0,021]  |
| <sup>a</sup> ANOVA   |          |              |               |               |               |                |   |

<sup>34</sup> Debido al escaso tamaño de los grupos a comparar respecto al tamaño de la tabla (que hace que haya varias opciones de respuesta con muy pocos casos), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

### 7.1.7. Eficacia del trabajo grupal

Compuesto por diez ítems (del 40 a 49 del cuestionario), a continuación se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total de alumnos; para, posteriormente, analizarlos por sexo, por curso y por titulación.

En el primer caso, en el análisis de cada ítem para el **global de alumnos**, se obtienen los resultados de la Tabla 140.

Tabla 140. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal

| Ítem   | Valoración     |                              |                              |                              |                              | Media (D.T.) |
|--|----------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------|
|  | 1              | 2                            | 3                            | 4                            | 5                            |              |
| 40. El profesorado facilita una pautas claras de las actividades grupales    | 19<br>(1,7%)   | 120<br>(10,9%)               | <b>384</b><br><b>(34,8%)</b> | <b>428</b><br><b>(38,8%)</b> | 153<br>(13,9%)               | 3,52 (0,92)  |
| 41. Las actividades requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica | 12<br>(1,1%)   | 73<br>(6,6%)                 | <b>354</b><br><b>(32,1%)</b> | <b>513</b><br><b>(46,5%)</b> | 152<br>(13,8%)               | 3,65 (0,84)  |
| 42. El profesorado supervisa el trabajo del grupo                            | 32<br>(2,9%)   | 138<br>(12,5%)               | <b>397</b><br><b>(36,0%)</b> | <b>400</b><br><b>(36,3%)</b> | 136<br>(12,3%)               | 3,43 (0,96)  |
| 43. El profesorado controla la asistencia regular a clase                    | 54<br>(4,9%)   | 192<br>(17,4%)               | <b>399</b><br><b>(35,8%)</b> | <b>335</b><br><b>(30,4%)</b> | 122<br>(11,1%)               | 3,25 (1,03)  |
| 44. Los trabajos se valoran en la calificación global de la asignatura       | 37<br>(3,4%)   | 126<br>(11,4%)               | <b>357</b><br><b>(32,4%)</b> | <b>435</b><br><b>(39,5%)</b> | 147<br>(13,3%)               | 3,48 (0,97)  |
| 45. El profesorado informa sobre los criterios de evaluación                 | 14<br>(1,3%)   | 57<br>(5,2%)                 | 264<br>(23,9%)               | <b>476</b><br><b>(43,1%)</b> | <b>293</b><br><b>(26,5%)</b> | 3,88 (0,90)  |
| 46. El profesorado evalúa los niveles de participación de los miembros       | 215<br>(19,5%) | <b>248</b><br><b>(22,5%)</b> | <b>306</b><br><b>(27,7%)</b> | 220<br>(19,9%)               | 115<br>(10,4%)               | 2,79 (1,26)  |
| 47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la global del grupo     | 92<br>(8,3%)   | 212<br>(19,2%)               | <b>381</b><br><b>(34,5%)</b> | <b>280</b><br><b>(25,4%)</b> | 139<br>(12,6%)               | 3,15 (1,12)  |
| 48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros                        | 260<br>(23,6%) | <b>319</b><br><b>(28,9%)</b> | <b>294</b><br><b>(26,7%)</b> | 154<br>(14,0%)               | 76<br>(6,9%)                 | 2,52 (1,19)  |
| 49. El trabajo de grupo tiene un peso importante en la calificación final    | 57<br>(5,2%)   | 105<br>(9,5%)                | <b>414</b><br><b>(37,5%)</b> | <b>405</b><br><b>(36,7%)</b> | 123<br>(11,1%)               | 3,39 (0,98)  |

En la Tabla 140, en cada ítem se han señalado en negrita las dos valoraciones mayoritariamente elegidas por los alumnos. Se comprueba que en siete de los diez son las valoraciones 3 y 4 las que predominan; mientras que, por un lado, en el ítem 45 son el 4 y el 5 y, por otro, en los ítems 46 y 48 lo son el dos y el tres. Las valoraciones medias de los ítems reflejan lo comentado anteriormente. Así, la más baja es la del ítem 48 (2,52) y la más alta es la del ítem 45 (3,88).

Si se representan las medias dan lugar a la Figura 47.

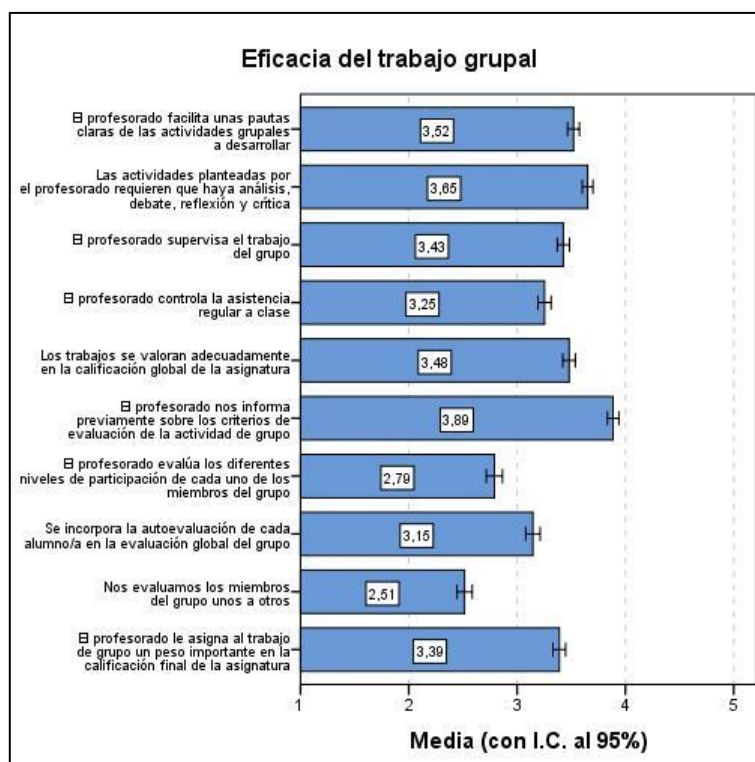


Figura 47. Valoración media de la Eficacia del trabajo grupal

Para comprobar si hay diferencias significativas entre las valoraciones medias de los siete ítems se realiza un ANOVA de medidas repetidas en el que se obtiene un valor del estadístico  $F(7,6; 8314,6^{35}) = 266,56$  y una significación menor que 0,001; por lo que se concluye que, al menos la valoración media de uno de los ítems es significativamente diferente al resto. Realizadas las comparaciones múltiples de Sidak, se han obtenido los siguientes resultados, Tabla 141:

Tabla 141. Comparaciones múltiples en las valoraciones de los ítems 40 a 49

| Diferencia <br>(significación) | Ítem<br>40 | Ítem<br>41        | Ítem<br>42        | Ítem<br>43        | Ítem<br>44        | Ítem<br>45        | Ítem<br>46        | Ítem<br>47        | Ítem<br>48        | Ítem<br>49        |
|--------------------------------|------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Ítem 40                        | -----      | 0,130<br>(<0,001) | 0,094<br>(0,062)  | 0,268<br>(<0,001) | 0,042<br>(1,000)  | 0,365<br>(<0,001) | 0,731<br>(<0,001) | 0,375<br>(<0,001) | 1,006<br>(<0,001) | 0,132<br>(0,007)  |
| Ítem 41                        |            | -----             | 0,224<br>(<0,001) | 0,398<br>(<0,001) | 0,172<br>(<0,001) | 0,235<br>(<0,001) | 0,861<br>(<0,001) | 0,505<br>(<0,001) | 1,136<br>(<0,001) | 0,262<br>(<0,001) |
| Ítem 42                        |            |                   | -----             | 0,173<br>(<0,001) | 0,053<br>(0,990)  | 0,460<br>(<0,001) | 0,637<br>(<0,001) | 0,281<br>(<0,001) | 0,912<br>(<0,001) | 0,037<br>(1,000)  |
| Ítem 43                        |            |                   |                   | -----             | 0,226<br>(<0,001) | 0,633<br>(<0,001) | 0,463<br>(<0,001) | 0,107<br>(0,157)  | 0,738<br>(<0,001) | 0,136<br>(0,014)  |
| Ítem 44                        |            |                   |                   |                   | -----             | 0,407<br>(<0,001) | 0,689<br>(<0,001) | 0,333<br>(<0,001) | 0,965<br>(<0,001) | 0,090<br>(0,083)  |
| Ítem 45                        |            |                   |                   |                   |                   | -----             | 1,096<br>(<0,001) | 0,740<br>(<0,001) | 1,371<br>(<0,001) | 0,497<br>(<0,001) |

<sup>35</sup>Tras la corrección de los grados de libertad de Greenhouse por no cumplirse el supuesto de circularidad.

| Diferencia <br>(significación) | Ítem<br>40 | Ítem<br>41 | Ítem<br>42 | Ítem<br>43 | Ítem<br>44 | Ítem<br>45 | Ítem<br>46 | Ítem<br>47        | Ítem<br>48        | Ítem<br>49        |
|--------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Ítem 46                        |            |            |            |            |            |            | -----      | 0,356<br>(<0,001) | 0,275<br>(<0,001) | 0,599<br>(<0,001) |
| Ítem 47                        |            |            |            |            |            |            |            | -----             | 0,631<br>(<0,001) | 0,243<br>(<0,001) |
| Ítem 48                        |            |            |            |            |            |            |            |                   | -----             | 0,875<br>(<0,001) |
| Ítem 49                        |            |            |            |            |            |            |            |                   |                   | -----             |

Se comprueba que la valoración media del ítem 48 es significativamente menor que la del resto de ítems y que la valoración del ítem 45 es significativamente mayor. Se observa claramente en la Figura 48.

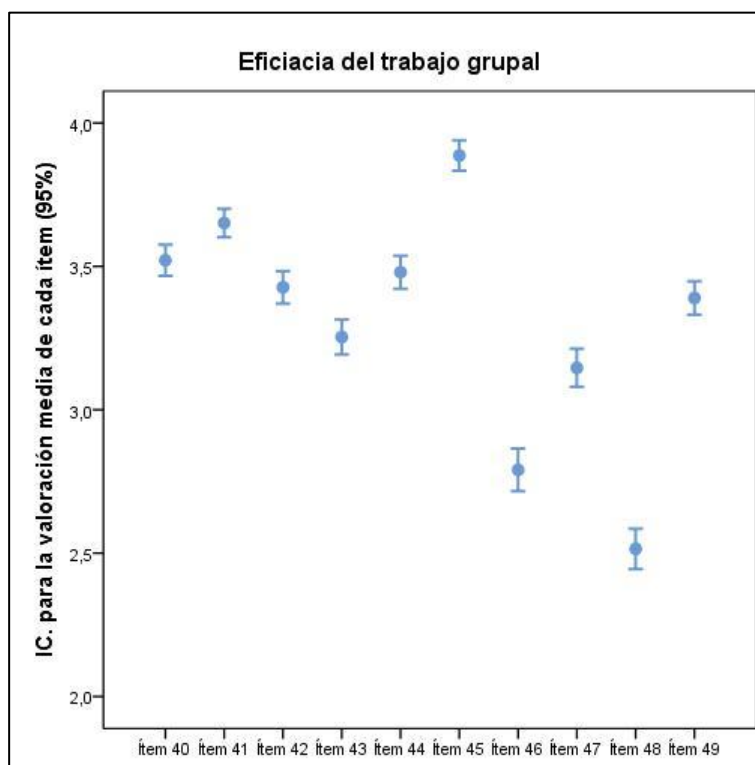


Figura 48. Valoraciones medias de los ítems 40 a 49

No obstante lo anterior, para tener una medida más fiable de la diferencia, se considera adecuado el cálculo de los tamaños de efecto correspondientes, obteniéndose los valores que pueden verse en la Tabla 142.

Tabla 142. Tamaños de los efectos de las comparaciones de los ítems 40 a 49

| Tamaño del efecto | Ítem<br>40 | Ítem<br>41 | Ítem<br>42 | Ítem<br>43 | Ítem<br>44 | Ítem<br>45 | Ítem<br>46 | Ítem<br>47 | Ítem<br>48 | Ítem<br>49 |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Ítem 40           | -----      | 0,149      | 0,096      | 0,231      | 0,040      | 0,340      | 0,521      | 0,307      | 0,619      | 0,114      |
| Ítem 41           |            | -----      | 0,214      | 0,340      | 0,160      | 0,224      | 0,573      | 0,409      | 0,669      | 0,229      |

| Tamaño del efecto | Ítem 40 | Ítem 41 | Ítem 42 | Ítem 43 | Ítem 44 | Ítem 45 | Ítem 46 | Ítem 47 | Ítem 48 | Ítem 49 |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Ítem 42           |         |         | ----    | 0,166   | 0,050   | 0,395   | 0,444   | 0,229   | 0,576   | 0,032   |
| Ítem 43           |         |         |         | ----    | 0,190   | 0,473   | 0,334   | 0,087   | 0,487   | 0,108   |
| Ítem 44           |         |         |         |         | ----    | 0,376   | 0,494   | 0,270   | 0,598   | 0,093   |
| Ítem 45           |         |         |         |         |         | ----    | 0,648   | 0,521   | 0,714   | 0,409   |
| Ítem 46           |         |         |         |         |         |         | ----    | 0,306   | 0,232   | 0,420   |
| Ítem 47           |         |         |         |         |         |         |         | ----    | 0,484   | 0,193   |
| Ítem 48           |         |         |         |         |         |         |         |         | ----    | 0,572   |
| Ítem 49           |         |         |         |         |         |         |         |         |         | ----    |

Analizando los 36 tamaños se comprueba que la mayoría, el 48,9%, tienen valores "bajos-medios" (entre 0,20 y 0,50), un 28,9% tienen valores "bajos" (inferiores a 0,20) y un 22,2% tienen valores "medios-altos" (mayores a 0,50), estos últimos, debidos sobre todo al ítem 48 que claramente es inferior al resto.

En el análisis de cada ítem **por sexo**, realizado en la Tabla 143, se obtienen los resultados:

Tabla 143. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal por sexo

| tem  | Valoración   |                |                |                |                | Media (D.T.)                 |
|--|--------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------------------|
|  | 1            | 2              | 3              | 4              | 5              |                              |
| El profesorado facilita una pautas claras de las actividades grupales    |              |                |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 9<br>(1,0%)  | 103<br>(11,6%) | 316<br>(35,5%) | 333<br>(37,4%) | 129<br>(14,5%) | 3,53 (0,91)                  |
| Hombres  | 10<br>(4,7%) | 17<br>(7,9%)   | 68<br>(31,8%)  | 95<br>(44,4%)  | 24<br>(11,2%)  | 3,50 (0,96)                  |
| Chi-cuadrado: 19,725 (0,001)   |              |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 0,47(0,641)   |
| Las actividades requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica |              |                |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 9<br>(1,0%)  | 61<br>(6,9%)   | 286<br>(32,1%) | 411<br>(46,2%) | 123<br>(13,8%) | 3,65 (0,84)                  |
| Hombres  | 3<br>(1,4%)  | 12<br>(5,6%)   | 68<br>(31,8%)  | 102<br>(47,7%) | 29<br>(13,6%)  | 3,66 (0,83)                  |
| Chi-cuadrado: 0,745 (0,946)  |              |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -0,22 (0,825) |
| El profesorado supervisa el trabajo del grupo                            |              |                |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 23<br>(2,6%) | 109<br>(12,3%) | 320<br>(36,0%) | 325<br>(36,6%) | 112<br>(12,6%) | 3,44 (0,95)                  |
| Hombres  | 9<br>(4,2%)  | 29<br>(13,6%)  | 77<br>(36,0%)  | 75<br>(35,0%)  | 24<br>(11,2%)  | 3,36 (0,99)                  |
| Chi-cuadrado: 2,163 (0,706)  |              |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,21 (0,227)  |
| El profesorado controla la asistencia regular a clase                    |              |                |                |                |                |                              |
| Mujeres  | 41<br>(4,6%) | 160<br>(18,0%) | 334<br>(37,6%) | 254<br>(28,6%) | 99<br>(11,1%)  | 3,24 (1,02)                  |
| Hombres  | 13<br>(6,1%) | 32<br>(15,0%)  | 65<br>(30,4%)  | 81<br>(37,9%)  | 23<br>(10,7%)  | 3,32 (1,05)                  |
| Chi-cuadrado: 9,048 (0,060)  |              |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -1,10 (0,272) |

| tem   | Valoración     |                |                |                |                | Media (D.T.)     |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------------------|
|   | 1              | 2              | 3              | 4              | 5              |                  |
| Los trabajos se valoran en la calificación global de la asignatura    |                |                |                |                |                |                  |
| Mujeres   | 28<br>(3,2%)   | 103<br>(11,6%) | 295<br>(33,2%) | 342<br>(38,5%) | 120<br>(13,5%) | 3,48 (0,97)      |
| Hombres   | 9<br>(4,2%)    | 23<br>(10,7%)  | 62<br>(29,0%)  | 93<br>(43,5%)  | 27<br>(12,6%)  | 3,50 (0,99)      |
| Chi-cuadrado: 2,811 (0,590)   |                |                |                |                |                | tª -0,26 (0,798) |
| El profesorado informa sobre los criterios de evaluación              |                |                |                |                |                |                  |
| Mujeres   | 11<br>(1,2%)   | 44<br>(4,9%)   | 212<br>(23,8%) | 381<br>(42,8%) | 242<br>(27,2%) | 3,90 (0,90)      |
| Hombres   | 3 (1,4%)       | 13<br>(6,1%)   | 52<br>(24,3%)  | 95<br>(44,4%)  | 51<br>(23,8%)  | 3,83 (0,91)      |
| Chi-cuadrado: 1,315 (0,859)   |                |                |                |                |                | tª 0,96 (0,337)  |
| El profesorado evalúa los niveles de participación de los miembros    |                |                |                |                |                |                  |
| Mujeres   | 191<br>(21,5%) | 201<br>(22,6%) | 236<br>(26,5%) | 166<br>(18,7%) | 96<br>(10,8%)  | 2,75 (1,28)      |
| Hombres   | 24<br>(11,2%)  | 47<br>(22,0%)  | 70<br>(32,7%)  | 54<br>(25,2%)  | 19<br>(8,9%)   | 2,99 (1,13)      |
| Chi-cuadrado: 16,070 (0,003)  |                |                |                |                |                | tª -2,50 (0,012) |
| Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la global del grupo  |                |                |                |                |                |                  |
| Mujeres   | 77<br>(8,7%)   | 171<br>(19,2%) | 307<br>(34,5%) | 222<br>(24,9%) | 113<br>(12,7%) | 3,14 (1,13)      |
| Hombres   | 15<br>(7,0%)   | 41<br>(19,2%)  | 74<br>(34,6%)  | 58<br>(27,1%)  | 26<br>(12,1%)  | 3,18 (1,10)      |
| Chi-cuadrado: 0,917 (0,922)   |                |                |                |                |                | tª -0,52 (0,607) |
| Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros                     |                |                |                |                |                |                  |
| Mujeres   | 217<br>(24,4%) | 263<br>(29,6%) | 235<br>(26,4%) | 115<br>(12,9%) | 59<br>(6,6%)   | 2,48 (1,18)      |
| Hombres   | 43<br>(20,1%)  | 56<br>(26,2%)  | 59<br>(27,6%)  | 39<br>(18,2%)  | 17<br>(7,9%)   | 2,68 (1,21)      |
| Chi-cuadrado: 6,025 (0,197)   |                |                |                |                |                | tª -2,21 (0,028) |
| El trabajo de grupo tiene un peso importante en la calificación final |                |                |                |                |                |                  |
| Mujeres   | 46<br>(5,2%)   | 86<br>(9,7%)   | 333<br>(37,4%) | 326<br>(36,6%) | 99<br>(11,1%)  | 3,39 (0,98)      |
| Hombres   | 11<br>(5,1%)   | 19<br>(8,9%)   | 81<br>(37,9%)  | 79<br>(36,9%)  | 24<br>(11,2%)  | 3,40 (0,98)      |
| Chi-cuadrado: 0,126 (0,998)   |                |                |                |                |                | tª -0,18 (0,861) |

ªPrueba t-Student

<sup>a</sup>Prueba t-Student

Se observa que, de los diez ítems, en siete de ellos los perfiles de alumnos y alumnas son bastante semejantes; mientras que en los ítems 40, 46 y 48 se observan diferencias significativas: en el primero sólo entre las distribuciones, en el tercero sólo en las medias y en el segundo tanto en unas como en otras. Sin embargo, los tamaños de los efectos en estos tres ítems (0,032; 0,199 y 0,167, respectivamente) llevan a concluir que el sexo ejerce una baja influencia sobre las respuestas a estos ítems. Por último, cabe comentar que en siete de los diez ítems las valoraciones de las mujeres son inferiores a las de los hombres.

En la Figura 49 se representan las medias y se aprecia mejor lo comentado en el párrafo anterior.

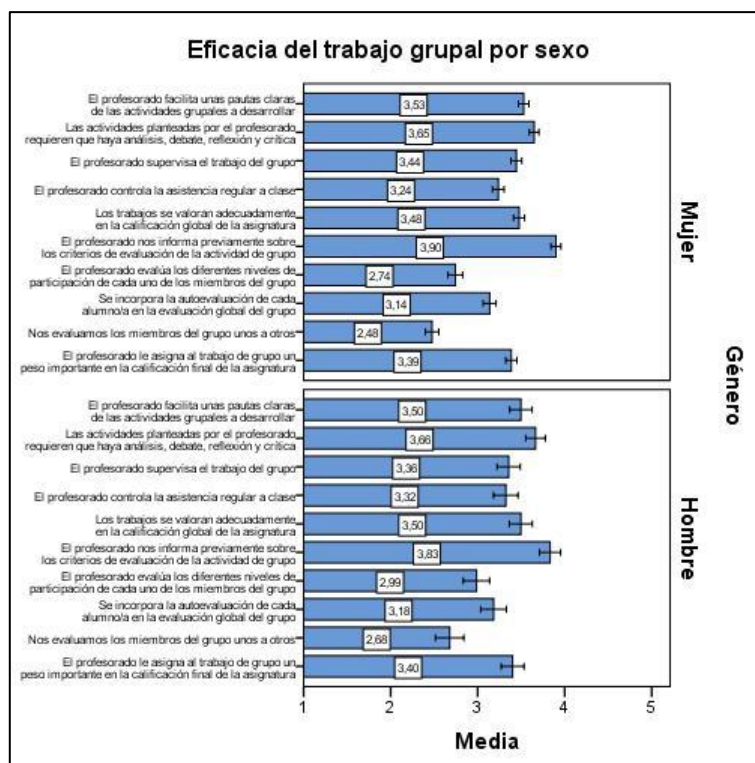


Figura 49. Valoración media de la Eficacia del trabajo grupal por sexo

En el análisis de cada ítem **por curso**, se obtienen los resultados de la Tabla 144.

Tabla 144. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal por curso

| Ítem   | Valoración |         |         |         |         | Media (D.T.)                   |
|--|------------|---------|---------|---------|---------|--------------------------------|
|  | 1          | 2       | 3       | 4       | 5       |                                |
| El profesorado facilita una pautas claras de las actividades grupales    |            |         |         |         |         |                                |
| Curso 1º   | 6          | 23      | 87      | 125     | 82      | 3,79(0,97)                     |
|  | (1,9%)     | (7,1%)  | (26,9%) | (38,7%) | (25,4%) |                                |
| Curso 2º   | 5          | 47      | 103     | 95      | 24      | 3,31 (0,92)                    |
|  | (1,8%)     | (17,2%) | (37,6%) | (34,7%) | (8,8%)  |                                |
| Curso 3º   | 4          | 25      | 82      | 98      | 28      | 3,51 (0,90)                    |
|  | (1,7%)     | (10,5%) | (34,6%) | (41,4%) | (11,8%) |                                |
| Curso 4º   | 4          | 25      | 112     | 110     | 19      | 3,43 (0,81)                    |
|  | (1,5%)     | (9,3%)  | (41,5%) | (40,7%) | (7,0%)  |                                |
| Chi-cuadrado: 72,528 (<0,001)  |            |         |         |         |         | F <sup>b</sup> = 15,1 (<0,001) |
| Las actividades requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica |            |         |         |         |         |                                |
| Curso 1º   | 3          | 13      | 90      | 148     | 69      | 3,83 (0,84)                    |
|  | (0,9%)     | (4,0%)  | (27,9%) | (45,8%) | (21,4%) |                                |
| Curso 2º   | 3          | 30      | 89      | 122     | 30      | 3,53 (0,87)                    |
|  | (1,1%)     | (10,9%) | (32,5%) | (44,5%) | (10,9%) |                                |
| Curso 3º   | 4          | 11      | 77      | 113     | 32      | 3,67 (0,83)                    |
|  | (1,7%)     | (4,6%)  | (32,5%) | (47,7%) | (13,5%) |                                |
| Curso 4º   | 2          | 19      | 98      | 130     | 21      | 3,55 (0,77)                    |
|  | (0,7%)     | (7,0%)  | (36,3%) | (48,1%) | (7,8%)  |                                |
| Chi-cuadrado: 39,653 (<0,001)  |            |         |         |         |         | F <sup>b</sup> = 8,00 (<0,001) |

| Ítem   | Valoración    |               |                |                |                                | Media (D.T.) |
|--|---------------|---------------|----------------|----------------|--------------------------------|--------------|
|  | 1             | 2             | 3              | 4              | 5                              |              |
| El profesorado supervisa el trabajo del grupo                      |               |               |                |                |                                |              |
| Curso 1º   | 11<br>(3,4%)  | 40<br>(12,4%) | 119<br>(36,8%) | 100<br>(31,0%) | 53<br>(16,4%)                  | 3,45 (1,02)  |
| Curso 2º   | 15<br>(5,5%)  | 45<br>(16,4%) | 100<br>(36,5%) | 89<br>(32,5%)  | 25<br>(9,1%)                   | 3,23 (1,01)  |
| Curso 3º   | 2<br>(0,8%)   | 25<br>(10,5%) | 75<br>(31,6%)  | 109<br>(46,0%) | 26<br>(11,0%)                  | 3,56 (0,86)  |
| Curso 4º   | 4<br>(1,5%)   | 28<br>(10,4%) | 103<br>(38,3%) | 102<br>(37,9%) | 32<br>(11,9%)                  | 3,48 (0,89)  |
| Chi-cuadrado: 35,620 (<0,001)                                      |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 5,49 (0,001)  |              |
| El profesorado controla la asistencia regular a clase              |               |               |                |                |                                |              |
| Curso 1º   | 17<br>(5,3%)  | 48<br>(14,9%) | 110<br>(34,1%) | 92<br>(28,5%)  | 56<br>(17,3%)                  | 3,38 (1,10)  |
| Curso 2º   | 16<br>(5,8%)  | 58<br>(21,2%) | 112<br>(40,9%) | 69<br>(25,2%)  | 19<br>(6,9%)                   | 3,06 (0,99)  |
| Curso 3º   | 15<br>(6,3%)  | 42<br>(17,7%) | 76<br>(32,1%)  | 82<br>(34,6%)  | 22<br>(9,3%)                   | 3,23 (1,05)  |
| Curso 4º   | 6<br>(2,2%)   | 44<br>(16,4%) | 101<br>(37,7%) | 92<br>(34,3%)  | 25<br>(9,3%)                   | 3,32 (0,93)  |
| Chi-cuadrado: 35,069 (<0,001)                                      |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 5,32 (0,001)  |              |
| Los trabajos se valoran en la calificación global de la asignatura |               |               |                |                |                                |              |
| Curso 1º   | 7<br>(2,2%)   | 27<br>(8,4%)  | 91<br>(28,3%)  | 130<br>(40,4%) | 67<br>(20,8%)                  | 3,69 (0,96)  |
| Curso 2º   | 9<br>(3,3%)   | 34<br>(12,4%) | 93<br>(33,9%)  | 108<br>(39,4%) | 30<br>(10,9%)                  | 3,42 (0,96)  |
| Curso 3º   | 11<br>(4,6%)  | 27<br>(11,4%) | 81<br>(34,2%)  | 92<br>(38,8%)  | 26<br>(11,0%)                  | 3,40 (0,99)  |
| Curso 4º   | 10<br>(3,7%)  | 38<br>(14,1%) | 92<br>(34,2%)  | 105<br>(39,0%) | 24<br>(8,9%)                   | 3,35 (0,96)  |
| Chi-cuadrado: 29,245 (0,004)                                       |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 7,61 (<0,001) |              |
| El profesorado informa sobre los criterios de evaluación           |               |               |                |                |                                |              |
| Curso 1º   | 1<br>(0,3%)   | 14<br>(4,3%)  | 71<br>(22,0%)  | 119<br>(36,8%) | 118<br>(36,5%)                 | 4,05 (0,89)  |
| Curso 2º   | 4<br>(1,5%)   | 19<br>(6,9%)  | 65<br>(23,7%)  | 123<br>(44,9%) | 63<br>(23,0%)                  | 3,81 (0,92)  |
| Curso 3º   | 3<br>(1,3%)   | 7<br>(3,0%)   | 58<br>(24,5%)  | 111<br>(46,8%) | 58<br>(24,5%)                  | 3,90 (0,85)  |
| Curso 4º   | 6<br>(2,2%)   | 17<br>(6,3%)  | 70<br>(25,9%)  | 123<br>(45,6%) | 54<br>(20,0%)                  | 3,75 (0,92)  |
| Chi-cuadrado: 32,828 (0,001)                                       |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 6,41 (<0,001) |              |
| El profesorado evalúa los niveles de participación de los miembros |               |               |                |                |                                |              |
| Curso 1º   | 31<br>(9,6%)  | 34<br>(10,5%) | 97<br>(30,0%)  | 84<br>(26,0%)  | 77<br>(23,8%)                  | 3,44 (1,23)  |
| Curso 2º   | 56<br>(20,4%) | 69<br>(25,2%) | 87<br>(31,8%)  | 46<br>(16,8%)  | 16<br>(5,8%)                   | 2,62 (1,16)  |
| Curso 3º   | 58<br>(24,5%) | 66<br>(27,8%) | 57<br>(24,1%)  | 45<br>(19,0%)  | 11<br>(4,6%)                   | 2,51 (1,19)  |
| Curso 4º   | 70<br>(25,9%) | 79<br>(29,3%) | 65<br>(24,1%)  | 45<br>(16,7%)  | 11<br>(4,1%)                   | 2,44 (1,16)  |
| Chi-cuadrado: 148,08 (<0,001)                                      |               |               |                |                | F <sup>b</sup> = 46,4 (<0,001) |              |



| Ítem  | Valoración |         |         |         |                                | Media (D.T.) |
|---|------------|---------|---------|---------|--------------------------------|--------------|
|   | 1          | 2       | 3       | 4       | 5                              |              |
| Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la global del grupo  |            |         |         |         |                                |              |
| Curso 1º  | 14         | 39      | 104     | 107     | 59                             | 3,49 (1,06)  |
|   | (4,3%)     | (12,1%) | (32,2%) | (33,1%) | (18,3%)                        |              |
| Curso 2º  | 21         | 53      | 100     | 63      | 37                             | 3,15 (1,12)  |
|   | (7,7%)     | (19,3%) | (36,5%) | (23,0%) | (13,5%)                        |              |
| Curso 3º  | 28         | 53      | 80      | 58      | 18                             | 2,94 (1,12)  |
|   | (11,8%)    | (22,4%) | (33,8%) | (24,5%) | (7,6%)                         |              |
| Curso 4º  | 29         | 67      | 97      | 52      | 25                             | 2,91 (1,11)  |
|   | (10,7%)    | (24,8%) | (35,9%) | (19,3%) | (9,3%)                         |              |
| Chi-cuadrado: 54,737 (<0,001)   |            |         |         |         | F <sup>b</sup> = 17,3 (<0,001) |              |
| Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros                     |            |         |         |         |                                |              |
| Curso 1º  | 53         | 65      | 101     | 62      | 42                             | 2,92 (1,25)  |
|   | (16,4%)    | (20,1%) | (31,3%) | (19,2%) | (13,0%)                        |              |
| Curso 2º  | 63         | 92      | 73      | 35      | 11                             | 2,41 (1,10)  |
|   | (23,0%)    | (33,6%) | (26,6%) | (12,8%) | (4,0%)                         |              |
| Curso 3º  | 73         | 74      | 52      | 30      | 8                              | 2,27 (1,13)  |
|   | (30,8%)    | (31,2%) | (21,9%) | (12,7%) | (3,4%)                         |              |
| Curso 4º  | 71         | 88      | 68      | 27      | 15                             | 2,36 (1,14)  |
|   | (26,4%)    | (32,7%) | (25,3%) | (10,0%) | (5,6%)                         |              |
| Chi-cuadrado: 66,048 (<0,001)   |            |         |         |         | F <sup>b</sup> = 19,3 (<0,001) |              |
| El trabajo de grupo tiene un peso importante en la calificación final |            |         |         |         |                                |              |
| Curso 1º  | 15         | 22      | 114     | 118     | 54                             | 3,54 (1,00)  |
|   | (4,6%)     | (6,8%)  | (35,3%) | (36,5%) | (16,7%)                        |              |
| Curso 2º  | 10         | 24      | 112     | 98      | 30                             | 3,42 (0,93)  |
|   | (3,6%)     | (8,8%)  | (40,9%) | (35,8%) | (10,9%)                        |              |
| Curso 3º  | 16         | 29      | 89      | 83      | 20                             | 3,26 (1,01)  |
|   | (6,8%)     | (12,2%) | (37,6%) | (35,0%) | (8,4%)                         |              |
| Curso 4º  | 16         | 30      | 99      | 106     | 19                             | 3,30 (0,97)  |
|   | (5,9%)     | (11,1%) | (36,7%) | (39,3%) | (7,0%)                         |              |
| Chi-cuadrado: 24,758 (0,016)  |            |         |         |         | F <sup>b</sup> = 4,64 (0,003)  |              |

2Prueba: ANOVA de un factor

<sup>2</sup>Prueba: ANOVA de un factor

En las respectivas distribuciones conjuntas se han marcado en negrita las dos opciones de respuesta mayoritarias y además, en otro color, las casillas en las que se obtienen frecuencias significativamente superiores a lo que cabría esperar, indicando asociación entre las categorías que interseccionan en dichas casillas. Respecto a las comparaciones de medias, se observan las siguientes diferencias significativas:

- En los ítems 40, 44, 46, 47 y 48 del cuestionario hay diferencias significativas entre las medias de 1º curso con respecto al resto de cursos, no habiendo diferencias entre estos<sup>36</sup>.

<sup>36</sup>El que resulten significativas las diferencias se debe más al elevado tamaño de los grupos que a las diferencias en sí entre las medias. Eso se comprueba al realizar el cálculo del tamaño de efecto; ya que, se obtienen valores inferiores a 0,112 en todos los casos en el cálculo del coeficiente Eta cuadrado.

- En los ítems 41 y 45, entre las medias de 1º con respecto a los cursos 2º y 4º.
- En el ítem 42, entre la media del curso 2º y el resto de cursos.
- En el ítem 43, entre la media del curso 2º y las medias de 1º y 4º.
- Por último, en el ítem 49, entre la media 1º y las de los cursos 3º y 4º.

Si se representan las medias dan lugar a la Figura 50.

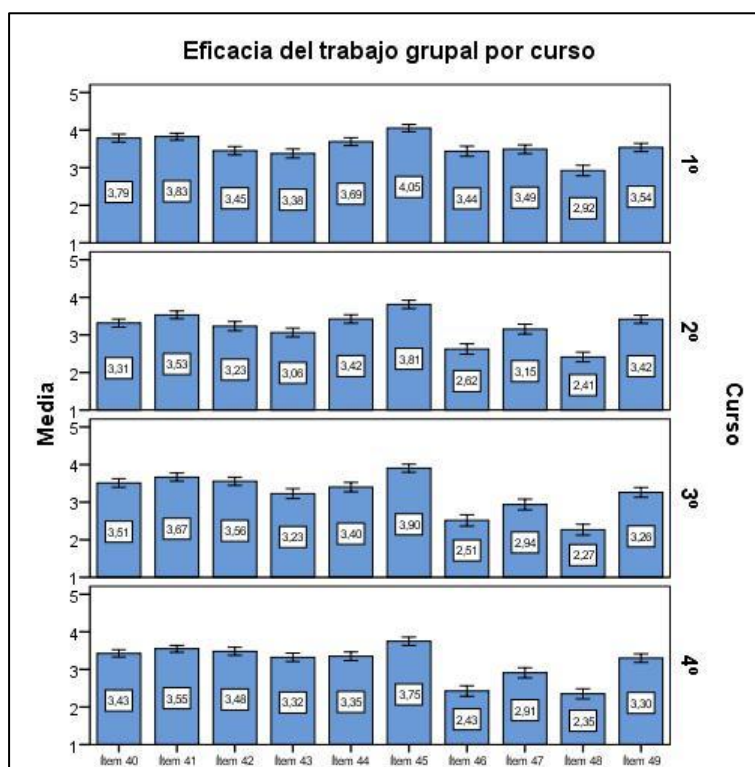


Figura 50. Valoración media de la Eficacia del trabajo grupal por curso

Se observa que en la mayoría de los ítems es el perfil de 1º el que presenta ligeras diferencias con el resto.

En el análisis de cada ítem **por titulación**, realizado en la Tabla 145, se incluye el tamaño del efecto (d de Cohen, empleando la varianza media) para, posteriormente, analizarlos por sexo y por curso.

Tabla 145. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal por titulación

| Ítem   | Valoración     |                |                |                |   | Media (D.T.) |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|---|--------------|
|  | 1              | 2              | 3              | 4              | 5                                       |              |
| 40. El profesorado facilita una pautas claras de las actividades grupales    |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | 13<br>(1,7%)   | 92<br>(11,9%)  | 259<br>(33,4%) | 304<br>(39,2%) | 108<br>(13,9%)                          | 3,52 (0,93)  |
| Educación infantil   | 6<br>(1,8%)    | 28<br>(8,5%)   | 125<br>(38,1%) | 124<br>(37,8%) | 45<br>(13,7%)                           | 3,53 (0,90)  |
| Chi-cuadrado: 3,972 (0,410)  |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -0,21 (0,838)<br>[0,011] |              |
| 41. Las actividades requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | 10<br>(1,3%)   | 51<br>(6,6%)   | 245<br>(31,6%) | 372<br>(47,9%) | 98<br>(12,6%)                           | 3,64 (0,83)  |
| Educación infantil   | 2<br>(0,6%)    | 22<br>(6,7%)   | 109<br>(33,2%) | 141<br>(43,0%) | 54<br>(16,5%)                           | 3,68 (0,85)  |
| Chi-cuadrado: 4,860 (0,302)  |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -0,72 (0,475)<br>[0,048] |              |
| 42. El profesorado supervisa el trabajo del grupo                            |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | 24<br>(3,1%)   | 102<br>(13,2%) | 278<br>(35,9%) | 287<br>(37,0%) | 84<br>(10,8%)                           | 3,39 (0,95)  |
| Educación infantil   | 8<br>(2,4%)    | 36<br>(11,0%)  | 119<br>(36,3%) | 113<br>(34,5%) | 52<br>(15,9%)                           | 3,50 (0,97)  |
| Chi-cuadrado: 6,359 (0,174)  |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -1,74 (0,082)<br>[0,115] |              |
| 43. El profesorado controla la asistencia regular a clase                    |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | 38<br>(4,9%)   | 130<br>(16,8%) | 257<br>(33,2%) | 258<br>(33,3%) | 91<br>(11,8%)                           | 3,30 (1,04)  |
| Educación infantil   | 16<br>(4,9%)   | 62<br>(18,9%)  | 142<br>(43,3%) | 77<br>(23,5%)  | 31<br>(9,5%)                            | 3,14 (0,99)  |
| Chi-cuadrado: 15,534 (0,004)   |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 2,45 (0,015)<br>[0,158]  |              |
| 44. Los trabajos se valoran en la calificación global de la asignatura       |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | 28<br>(3,6%)   | 88<br>(11,4%)  | 239<br>(30,8%) | 318<br>(41,0%) | 102<br>(13,2%)                          | 3,49 (0,98)  |
| Educación infantil   | 9<br>(2,8%)    | 38<br>(11,6%)  | 118<br>(36,1%) | 117<br>(35,8%) | 45<br>(13,8%)                           | 3,46 (0,96)  |
| Chi-cuadrado: 4,145 (0,387)  |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 0,40 (0,686)<br>[0,031]  |              |
| 45. El profesorado informa sobre los criterios de evaluación                 |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | 10<br>(1,3%)   | 41<br>(5,3%)   | 187<br>(24,1%) | 331<br>(42,7%) | 207<br>(26,7%)                          | 3,88 (0,91)  |
| Educación infantil   | 4<br>(1,2%)    | 16<br>(4,9%)   | 77<br>(23,5%)  | 145<br>(44,2%) | 86<br>(26,2%)                           | 3,89 (0,89)  |
| Chi-cuadrado: 0,266 (0,992)  |                |                |                |                | t <sup>a</sup> -0,20 (0,842)<br>[0,011] |              |
| 46. El profesorado evalúa los niveles de participación de los miembros       |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | 139<br>(17,9%) | 173<br>(22,3%) | 220<br>(28,4%) | 166<br>(21,4%) | 78<br>(10,1%)                           | 2,83 (1,24)  |
| Educación infantil   | 76<br>(23,2%)  | 75<br>(22,9%)  | 86<br>(26,2%)  | 54<br>(16,5%)  | 37<br>(11,3%)                           | 2,70 (1,30)  |
| Chi-cuadrado: 6,829 (0,145)  |                |                |                |                | t <sup>a</sup> 1,64 (0,101)<br>[0,102]  |              |

| Ítem  | Valoración     |                |                |                |               | Media (D.T.)                            |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---|
|   | 1              | 2              | 3              | 4              | 5             |   |
| 47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la global del grupo  |                |                |                |                |               |   |
| Educación primaria  | 65<br>(8,4%)   | 149<br>(19,2%) | 278<br>(35,8%) | 199<br>(25,6%) | 85<br>(11,0%) | 3,12 (1,10)                             |
|   | 27<br>(8,2%)   | 63<br>(19,2%)  | 103<br>(31,4%) | 81<br>(24,7%)  | 54<br>(16,5%) | 3,22 (1,18)                             |
| Chi-cuadrado: 6,953 (0,138)   |                |                |                |                |               | t <sup>a</sup> -1,40 (0,162)<br>[0,088] |
| 48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros                     |                |                |                |                |               |   |
| Educación primaria  | 184<br>(23,7%) | 220<br>(28,4%) | 206<br>(26,6%) | 109<br>(14,1%) | 56<br>(7,2%)  | 2,53 (1,20)                             |
|   | 76<br>(23,2%)  | 99<br>(30,2%)  | 88<br>(26,8%)  | 45<br>(13,7%)  | 20<br>(6,1%)  | 2,49 (1,17)                             |
| Chi-cuadrado: 0,740 (0,946)   |                |                |                |                |               | t <sup>a</sup> -0,42 (0,678)<br>[0,034] |
| 49. El trabajo de grupo tiene un peso importante en la calificación final |                |                |                |                |               |   |
| Educación primaria  | 38<br>(4,9%)   | 73<br>(9,4%)   | 289<br>(37,2%) | 287<br>(37,0%) | 89<br>(11,5%) | 3,41 (0,98)                             |
|   | 19<br>(5,8%)   | 32<br>(9,8%)   | 125<br>(38,1%) | 118<br>(36,0%) | 34<br>(10,4%) | 3,35 (0,99)                             |
| Chi-cuadrado: 0,750 (0,945)   |                |                |                |                |               | t <sup>a</sup> 0,83 (0,407)<br>[0,061]  |

<sup>a</sup>Prueba t de Student

<sup>a</sup>Prueba t de Student

Se observa que, en los diez ítems, los perfiles de ambos grados son bastante semejantes y que sólo se observan diferencias significativas en el ítem 43. En este ítem la valoración de los alumnos del grado de Educación Primaria es significativamente mayor que la de los de Educación Infantil. Curiosamente en cada grado se obtiene una media mayor que en el otro, en cinco de los diez ítems. Así, en los ítems 40, 41, 42, 45 y 47 la valoración de los alumnos del grado de Educación Infantil supera a la de los de Educación Primaria; en los otros cinco ítems, son estos los que valoran más positivamente los ítems. No obstante, de nuevo el cálculo del tamaño del efecto lleva a afirmar que el grado no tiene una influencia importante sobre la respuesta a estos ítems (con valores respectivos para los diez ítems de: 0,011, 0,048, 0,115, 0,158, 0,031, 0,011, 0,102, 0,088, 0,034 y 0,061).

Si se representan las medias se obtiene la Figura 51, en la que se aprecia la semejanza en los perfiles de respuesta, así como que en Educación Infantil las valoraciones son, en general, ligeramente menos elevadas que en Educación Primaria.

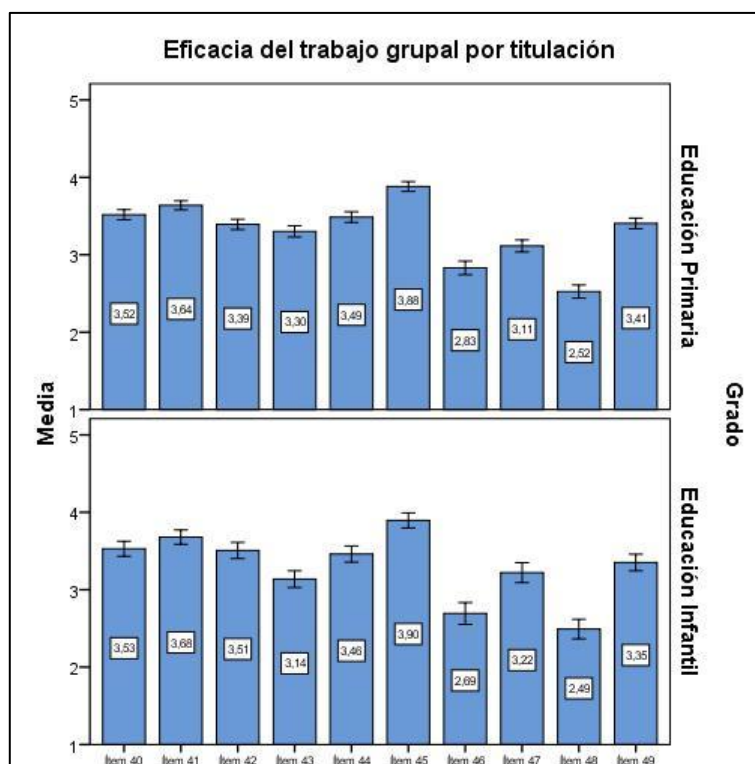


Figura 51. Valoración media de la Eficacia del trabajo grupal por titulación

La Tabla 146, muestra el análisis de cada ítem **por sexo** dentro de cada **titulación**. Se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 146. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal por titulación y sexo

| Ítem  |        | Valoración |         |         |         |         | Media (D.T.)                              |
|---|--------|------------|---------|---------|---------|---------|---|
|   |        | 1          | 2       | 3       | 4       | 5       |   |
| 40. El profesorado facilita una pautas claras de las actividades grupales |        |            |         |         |         |         |   |
| Educación primaria  | Mujer  | 4          | 75      | 193     | 214     | 84      | 3,52 (0,92)                               |
|   |        | (0,7%)     | (13,2%) | (33,9%) | (37,5%) | (14,7%) |   |
|   | Hombre | 9          | 17      | 66      | 90      | 24      | 3,50 (0,96)                               |
|   |        | (4,4%)     | (8,3%)  | (32,0%) | (43,7%) | (11,7%) |   |
| Chi-cuadrado: 17,863 (0,001)  |        |            |         |         |         |         | t <sup>a</sup> : 0,32 (0,746)<br>[0,022]  |
| Educación infantil  | Mujer  | 5          | 28      | 123     | 119     | 45      | 3,53 (0,90)                               |
|   |        | (1,6%)     | (8,8%)  | (38,4%) | (37,2%) | (14,1%) |   |
|   | Hombre | 1          | 0       | 2       | 5       | 0       | 3,38 (1,06)                               |
|   |        | (12,5%)    | (0,0%)  | (25,0%) | (62,5%) | (0,0%)  |   |
| Chi-cuadrado: 8,622 (0,071) <sup>37</sup>                                 |        |            |         |         |         |         | z <sup>b</sup> : -0,04 (0,965)<br>[0,002] |

<sup>37</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem   |   | Valoración   |               |                |                |   | Media (D.T.) |
|--|---|--------------|---------------|----------------|----------------|---|--------------|
|  |   | 1            | 2             | 3              | 4              | 5   |              |
| 41. Las actividades requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica |   |              |               |                |                |   |              |
| Educación primaria   | Mujer                                     | 7<br>(1,2%)  | 40<br>(7,0%)  | 181<br>(31,8%) | 273<br>(47,9%) | 69<br>(12,1%)                             | 3,63 (0,83)  |
|  | Hombre                                    | 3<br>(1,5%)  | 11<br>(5,3%)  | 64<br>(31,1%)  | 99<br>(48,1%)  | 29<br>(14,1%)                             | 3,68 (0,84)  |
|  | Chi-cuadrado: 1,199 (0,878)               |              |               |                |                | t <sup>a</sup> : -0,79 (0,431)<br>[0,060] |              |
| Educación infantil   | Mujer                                     | 2<br>(0,6%)  | 21<br>(6,6%)  | 105<br>(32,8%) | 138<br>(43,1%) | 54<br>(16,9%)                             | 3,69 (0,85)  |
|  | Hombre                                    | 0<br>(0,0%)  | 1<br>(12,5%)  | 4<br>(50,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 0<br>(0,0%)                               | 3,25 (0,71)  |
|  | Chi-cuadrado: 2,561 (0,634) <sup>22</sup> |              |               |                |                | z <sup>b</sup> : -1,51 (0,132)<br>[0,083] |              |
| 42. El profesorado supervisa el trabajo del grupo                            |   |              |               |                |                |   |              |
| Educación primaria   | Mujer                                     | 15<br>(2,6%) | 74<br>(13,0%) | 204<br>(35,9%) | 214<br>(37,6%) | 62<br>(10,9%)                             | 3,41 (0,94)  |
|  | Hombre                                    | 9<br>(4,4%)  | 28<br>(13,6%) | 74<br>(35,9%)  | 73<br>(35,4%)  | 22<br>(10,7%)                             | 3,34 (0,99)  |
|  | Chi-cuadrado: 1,706 (0,790)               |              |               |                |                | t <sup>a</sup> : 0,86 (0,390)<br>[0,073]  |              |
| Educación infantil   | Mujer                                     | 8<br>(2,5%)  | 35<br>(10,9%) | 116<br>(36,3%) | 111<br>(34,7%) | 50<br>(15,6%)                             | 3,50 (0,97)  |
|  | Hombre                                    | 0<br>(0,0%)  | 1<br>(12,5%)  | 3<br>(37,5%)   | 2<br>(25,0%)   | 2<br>(25,0%)                              | 3,63 (1,06)  |
|  | Chi-cuadrado: 0,866 (0,929) <sup>22</sup> |              |               |                |                | z <sup>b</sup> : -0,27 (0,789)<br>[0,015] |              |
| 43. El profesorado controla la asistencia regular a clase                    |   |              |               |                |                |   |              |
| Educación primaria   | Mujer                                     | 25<br>(4,4%) | 99<br>(17,4%) | 198<br>(34,9%) | 178<br>(31,3%) | 68<br>(12,0%)                             | 3,29 (1,03)  |
|  | Hombre                                    | 13<br>(6,3%) | 31<br>(15,0%) | 59<br>(28,6%)  | 80<br>(38,8%)  | 23<br>(11,2%)                             | 3,33 (1,06)  |
|  | Chi-cuadrado: 6,026 (0,197)               |              |               |                |                | t <sup>a</sup> : -0,53 (0,599)<br>[0,039] |              |
| Educación infantil   | Mujer                                     | 16<br>(5,0%) | 61<br>(19,1%) | 136<br>(42,5%) | 76<br>(23,8%)  | 31<br>(9,7%)                              | 3,14 (1,00)  |
|  | Hombre                                    | 0<br>(0,0%)  | 1<br>(12,5%)  | 6<br>(75,0%)   | 1<br>(12,5%)   | 0<br>(0,0%)                               | 3,00 (0,54)  |
|  | Chi-cuadrado: 3,678 (0,451) <sup>38</sup> |              |               |                |                | z <sup>b</sup> : -0,45 (0,654)<br>[0,025] |              |
| 44. Los trabajos se valoran en la calificación global de la asignatura       |   |              |               |                |                |   |              |
| Educación primaria   | Mujer                                     | 19<br>(3,3%) | 66<br>(11,6%) | 178<br>(31,3%) | 231<br>(40,6%) | 75<br>(13,2%)                             | 3,49 (0,97)  |
|  | Hombre                                    | 9<br>(4,4%)  | 22<br>(10,7%) | 61<br>(29,6%)  | 87<br>(42,2%)  | 27<br>(13,1%)                             | 3,49 (1,00)  |
|  | Chi-cuadrado: 0,793 (0,939)               |              |               |                |                | t <sup>a</sup> : -0,04 (0,965)<br>[0,000] |              |
| Educación infantil   | Mujer                                     | 9<br>(2,8%)  | 37<br>(11,6%) | 117<br>(36,7%) | 111<br>(34,8%) | 45<br>(14,1%)                             | 3,46 (0,97)  |
|  | Hombre                                    | 0<br>(0,0%)  | 1<br>(12,5%)  | 1<br>(12,5%)   | 6<br>(75,0%)   | 0<br>(0,0%)                               | 3,63 (0,74)  |
|  | Chi-cuadrado: 6,149 (0,188) <sup>22</sup> |              |               |                |                | z <sup>b</sup> : -0,67 (0,506)<br>[0,037] |              |

<sup>38</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem   |   | Valoración     |                |                |                |   | Media (D.T.) |
|--|---|----------------|----------------|----------------|----------------|---|--------------|
|  |   | 1              | 2              | 3              | 4              | 5   |              |
| 45. El profesorado informa sobre los criterios de evaluación             |   |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | Mujer                                     | 7<br>(1,2%)    | 29<br>(5,1%)   | 137<br>(24,0%) | 239<br>(41,9%) | 158<br>(27,7%)                            | 3,90 (0,91)  |
|  | Hombre                                    | 3<br>(1,5%)    | 12<br>(5,8%)   | 50<br>(24,3%)  | 92<br>(44,7%)  | 49<br>(23,8%)                             | 3,83 (0,91)  |
|  | Chi-cuadrado: 1,362 (0,851)               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> : 0,86 (0,391)<br>[0,077]  |              |
| Educación infantil   | Mujer                                     | 4<br>(1,3%)    | 15<br>(4,7%)   | 75<br>(23,4%)  | 142<br>(44,4%) | 84<br>(26,3%)                             | 3,90 (0,89)  |
|  | Hombre                                    | 0<br>(0,0%)    | 1(12,5%)       | 2<br>(25,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 2<br>(25,0%)                              | 3,75 (1,04)  |
|  | Chi-cuadrado: 1,173 (0,883) <sup>23</sup> |                |                |                |                | z <sup>b</sup> : -0,42 (0,675)<br>[0,023] |              |
| 46. El profesorado evalúa los niveles de participación de los miembros   |   |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | Mujer                                     | 115<br>(20,2%) | 127<br>(22,3%) | 154<br>(27,0%) | 115<br>(20,2%) | 59<br>(10,4%)                             | 2,78 (1,27)  |
|  | Hombre                                    | 24<br>(11,7%)  | 46<br>(22,3%)  | 66<br>(32,0%)  | 51<br>(24,8%)  | 19<br>(9,2%)                              | 2,98 (1,15)  |
|  | Chi-cuadrado: 9,161 (0,057)               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> : -1,93 (0,055)<br>[0,161] |              |
| Educación infantil   | Mujer                                     | 76<br>(23,8%)  | 74<br>(23,1%)  | 82<br>(25,6%)  | 51<br>(15,9%)  | 37<br>(11,6%)                             | 2,68 (1,31)  |
|  | Hombre                                    | 0<br>(0,0%)    | 1<br>(12,5%)   | 4<br>(50,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 0<br>(0,0%)                               | 3,25 (0,71)  |
|  | Chi-cuadrado: 7,183 (0,127) <sup>39</sup> |                |                |                |                | z <sup>b</sup> : -1,43 (0,153)<br>[0,079] |              |
| 47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la global del grupo |   |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | Mujer                                     | 50<br>(8,8%)   | 109<br>(19,1%) | 208<br>(36,5%) | 144<br>(25,3%) | 59<br>(10,4%)                             | 3,09 (1,10)  |
|  | Hombre                                    | 15<br>(7,3%)   | 40<br>(19,4%)  | 70<br>(34,0%)  | 55<br>(26,7%)  | 26<br>(12,6%)                             | 3,18 (1,11)  |
|  | Chi-cuadrado: 1,508 (0,825)               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> : -0,97 (0,333)<br>[0,082] |              |
| Educación infantil   | Mujer                                     | 27<br>(8,4%)   | 62<br>(19,4%)  | 99<br>(30,9%)  | 78<br>(24,4%)  | 54<br>(16,9%)                             | 3,22 (1,19)  |
|  | Hombre                                    | 0<br>(0,0%)    | 1<br>(12,5%)   | 4<br>(50,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 0<br>(0,0%)                               | 3,25 (0,71)  |
|  | Chi-cuadrado: 3,665 (0,453) <sup>23</sup> |                |                |                |                | z <sup>b</sup> : -0,05 (0,960)<br>[0,003] |              |
| 48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros                    |   |                |                |                |                |   |              |
| Educación primaria   | Mujer                                     | 141<br>(24,8%) | 165<br>(29,0%) | 151<br>(26,5%) | 73<br>(12,8%)  | 39<br>(6,9%)                              | 2,48 (1,19)  |
|  | Hombre                                    | 43<br>(20,9%)  | 55<br>(26,7%)  | 55<br>(26,7%)  | 36<br>(17,5%)  | 17<br>(8,3%)                              | 2,66 (1,22)  |
|  | Chi-cuadrado: 3,986 (0,408)               |                |                |                |                | t <sup>a</sup> : -1,80 (0,072)<br>[0,150] |              |
| Educación infantil   | Mujer                                     | 76<br>(23,8%)  | 98<br>(30,6%)  | 84<br>(26,3%)  | 42<br>(13,1%)  | 20<br>(6,3%)                              | 2,48 (1,17)  |
|  | Hombre                                    | 0<br>(0,0%)    | 1<br>(12,5%)   | 4<br>(50,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 0<br>(0,0%)                               | 3,25 (0,71)  |
|  | Chi-cuadrado: 8,270 (0,082) <sup>23</sup> |                |                |                |                | z <sup>b</sup> : -2,13 (0,033)<br>[0,117] |              |

<sup>39</sup> Debido al escaso tamaño de uno de los grupos a comparar (sólo hay 8 casos en Educación Infantil), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por lo que las interpretaciones del resultado deben ser tomadas como indicios de lo que seguramente se obtendría si los tamaños de los grupos a comparar fueran adecuados.

| Ítem  |        | Valoración                                |               |                |                |               | Media (D.T.)                              |
|---|--------|---|---------------|----------------|----------------|---------------|---|
|   |        | 1   | 2             | 3              | 4              | 5             |   |
| 49. El trabajo de grupo tiene un peso importante en la calificación final |        |   |               |                |                |               |   |
| Educación primaria  | Mujer  | 28<br>(4,9%)                              | 54<br>(9,5%)  | 212<br>(37,2%) | 211<br>(37,0%) | 65<br>(11,4%) | 3,41 (0,98)                               |
|   |        | 10<br>(4,9%)                              | 19<br>(9,2%)  | 77<br>(37,4%)  | 76<br>(36,9%)  | 24<br>(11,7%) | 3,41 (0,98)                               |
|   | Hombre | Chi-cuadrado: 0,021 (1,000)               |               |                |                |               | t <sup>a</sup> : -0,09 (0,926)<br>[0,000] |
| Educación infantil  | Mujer  | 18<br>(5,6%)                              | 32<br>(10,0%) | 121<br>(37,8%) | 115<br>(35,9%) | 34<br>(10,6%) | 3,36 (0,99)                               |
|   |        | 1<br>(12,5%)                              | 0 (0,0%)      | 4<br>(50,0%)   | 3<br>(37,5%)   | 0<br>(0,0%)   | 3,13 (0,99)                               |
|   | Hombre | Chi-cuadrado: 2,596 (0,627) <sup>23</sup> |               |                |                |               | z <sup>b</sup> : -0,57 (0,567)<br>[0,032] |
| a Prueba t de Student; b Prueba de Mann-Whitney                           |        |   |               |                |                |               |   |

<sup>a</sup>Prueba t de Student; <sup>b</sup> Prueba de Mann-Whitney

En Primaria, se observa que no hay diferencias significativas entre ambos sexos en las valoraciones medias de ninguno de los ítems.

En Infantil, sólo en el ítem 48 se observan diferencias significativas entre las medias, siendo mayor la valoración de los hombres. Los tamaños de los efectos, en ambas titulaciones son bajos o muy bajos (los mayores son 0,161 y 0,117).

En el análisis de cada ítem **por curso** dentro de cada **titulación**, se obtienen los resultados de la Tabla 147:

Tabla 147. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal por titulación y curso

| Ítem  |          | Valoración  |               |               |               |                              | Media (D.T.) |
|---|----------|-------------|---------------|---------------|---------------|------------------------------|--------------|
|   |          | 1           | 2             | 3             | 4             | 5                            |              |
| 40. El profesorado facilita una pautas claras de las actividades grupales |          |             |               |               |               |                              |              |
| Educación primaria  | Curso 1º | 3<br>(1,3%) | 15<br>(6,5%)  | 56<br>(24,2%) | 95<br>(41,1%) | 62<br>(26,8%)                | 3,86 (0,93)  |
|   | Curso 2º | 3<br>(1,6%) | 37<br>(20,0%) | 74<br>(40,0%) | 59<br>(31,9%) | 12<br>(6,5%)                 | 3,22 (0,90)  |
|   | Curso 3º | 4<br>(2,5%) | 18<br>(11,3%) | 44<br>(27,7%) | 74<br>(46,5%) | 19<br>(11,9%)                | 3,54 (0,93)  |
|   | Curso 4º | 3<br>(1,5%) | 22<br>(10,9%) | 85<br>(42,3%) | 76<br>(37,8%) | 15<br>(7,5%)                 | 3,39 (0,84)  |
| Chi-cuadrado: 78,122 (<0,001)   |          |             |               |               |               | Fª: 19,3 (<0,001)<br>[0,070] |              |
| Educación infantil  | Curso 1º | 3<br>(3,3%) | 8<br>(8,7%)   | 31<br>(33,7%) | 30<br>(32,6%) | 20<br>(21,7%)                | 3,61 (1,03)  |
|   | Curso 2º | 2<br>(2,2%) | 10<br>(11,2%) | 29<br>(32,6%) | 36<br>(40,4%) | 12<br>(13,5%)                | 3,52 (0,94)  |
|   | Curso 3º | 0<br>(0,0%) | 7<br>(9,0%)   | 38<br>(48,7%) | 24<br>(30,8%) | 9<br>(11,5%)                 | 3,45 (0,82)  |
|   | Curso 4º | 1<br>(1,4%) | 3<br>(4,3%)   | 27<br>(39,1%) | 34<br>(49,3%) | 4<br>(5,8%)                  | 3,54 (0,74)  |
| Chi-cuadrado: 20,289 (0,062)  |          |             |               |               |               | Fª: 0,45 (0,715)             |              |



| Ítem   |          | Valoración   |               |               |                |                   | Media (D.T.) |
|--|----------|--------------|---------------|---------------|----------------|-------------------|--------------|
|  |          | 1            | 2             | 3             | 4              | 5                 |              |
|  |          |              |               |               |                |                   | [0,004]      |
| 41. Las actividades requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica |          |              |               |               |                |                   |              |
| Educación primaria   | Curso 1º | 1<br>(0,4%)  | 5<br>(2,2%)   | 56<br>(24,2%) | 119<br>(51,5%) | 50<br>(21,6%)     | 3,92 (0,76)  |
|  | Curso 2º | 3<br>(1,6%)  | 26<br>(14,1%) | 64<br>(34,6%) | 78<br>(42,2%)  | 14<br>(7,6%)      | 3,40 (0,88)  |
|  | Curso 3º | 4<br>(2,5%)  | 7<br>(4,4%)   | 51<br>(32,1%) | 78<br>(42,2%)  | 14<br>(7,6%)      | 3,64 (0,85)  |
|  | Curso 4º | 2<br>(1,0%)  | 13<br>(6,5%)  | 74<br>(36,8%) | 97<br>(48,3%)  | 15<br>(7,5%)      | 3,55 (0,77)  |
| Chi-cuadrado: 58,299 (<0,001)  |          |              |               |               |                | Fª: 15,3 (<0,001) |              |
|  |          |              |               |               |                |                   | [0,056]      |
| Educación infantil   | Curso 1º | 2<br>(2,2%)  | 8<br>(8,7%)   | 34<br>(37,0%) | 29<br>(31,5%)  | 19<br>(20,7%)     | 3,60 (0,98)  |
|  | Curso 2º | 0<br>(0,0%)  | 4<br>(4,5%)   | 25<br>(28,1%) | 44<br>(49,4%)  | 16<br>(18,0%)     | 3,81 (0,78)  |
|  | Curso 3º | 0<br>(0,0%)  | 4<br>(5,1%)   | 26<br>(33,3%) | 35<br>(44,9%)  | 13<br>(16,7%)     | 3,73 (0,80)  |
|  | Curso 4º | 0<br>(0,0%)  | 6<br>(8,7%)   | 24<br>(34,8%) | 33<br>(47,8%)  | 6<br>(8,7%)       | 3,57 (0,78)  |
| Chi-cuadrado: 15,912 (0,195) <sup>40</sup>                                   |          |              |               |               |                | Fª: 1,49 (0,216)  |              |
|  |          |              |               |               |                |                   | [0,014]      |
| 42. El profesorado supervisa el trabajo del grupo                            |          |              |               |               |                |                   |              |
| Educación primaria   | Curso 1º | 6<br>(2,6%)  | 27<br>(11,7%) | 84<br>(36,4%) | 80<br>(34,6%)  | 34<br>(14,7%)     | 3,47 (0,97)  |
|  | Curso 2º | 12<br>(6,5%) | 37<br>(20,0%) | 71<br>(38,4%) | 56<br>(30,3%)  | 9<br>(4,9%)       | 3,07 (0,98)  |
|  | Curso 3º | 2<br>(1,3%)  | 19<br>(11,9%) | 47<br>(29,6%) | 74<br>(46,5%)  | 17<br>(10,7%)     | 3,53 (0,88)  |
|  | Curso 4º | 4<br>(2,0%)  | 19<br>(9,5%)  | 76<br>(38,0%) | 77<br>(38,5%)  | 24<br>(12,0%)     | 3,49 (0,90)  |
| Chi-cuadrado: 37,284 (<0,001)  |          |              |               |               |                | Fª: 9,81 (<0,001) |              |
|  |          |              |               |               |                |                   | [0,037]      |
| Educación infantil   | Curso 1º | 5<br>(5,4%)  | 13<br>(14,1%) | 35<br>(38,0%) | 20<br>(21,7%)  | 19<br>(20,7%)     | 3,38 (1,13)  |
|  | Curso 2º | 3<br>(3,4%)  | 8<br>(9,0%)   | 29<br>(32,6%) | 33<br>(37,1%)  | 16<br>(18,0%)     | 3,57 (1,00)  |
|  | Curso 3º | 0<br>(0,0%)  | 6<br>(7,7%)   | 28<br>(35,9%) | 35<br>(44,9%)  | 9<br>(11,5%)      | 3,60 (0,80)  |
|  | Curso 4º | 0<br>(0,0%)  | 9<br>(13,0%)  | 27<br>(39,1%) | 25<br>(36,2%)  | 8<br>(11,6%)      | 3,46 (0,87)  |
| Chi-cuadrado: 20,359 (0,061)   |          |              |               |               |                | Fª: 0,96 (0,411)  |              |
|  |          |              |               |               |                |                   | [0,009]      |
| 43. El profesorado controla la asistencia regular a clase                    |          |              |               |               |                |                   |              |
| Educación primaria   | Curso 1º | 13<br>(5,6%) | 34<br>(14,7%) | 71<br>(30,7%) | 74<br>(32,0%)  | 39<br>(16,9%)     | 3,40 (1,10)  |
|  | Curso 2º | 14<br>(7,6%) | 51<br>(27,6%) | 69<br>(37,3%) | 44<br>(23,8%)  | 7<br>(3,8%)       | 2,89 (0,98)  |
|  | Curso 3º | 5<br>(3,1%)  | 20<br>(12,6%) | 46<br>(28,9%) | 66<br>(41,5%)  | 22<br>(13,8%)     | 3,50 (0,99)  |
|  | Curso 4º | 6<br>(3,0%)  | 25<br>(12,6%) | 71<br>(35,7%) | 74<br>(37,2%)  | 23<br>(11,6%)     | 3,42 (0,95)  |
| Chi-cuadrado: 50,158 (<0,001)  |          |              |               |               |                | Fª: 14,0 (<0,001) |              |

<sup>40</sup> Debido al escaso tamaño de los grupos a comparar respecto al tamaño de la tabla (debido a que hay varias opciones de respuesta con muy pocos casos), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por ello, las interpretaciones deben ser tomadas como indicios de lo que se obtendría con suficientes casos en todas las celdas.

| Ítem   |          | Valoración |         |         |         |                   | Media (D.T.) |
|--|----------|------------|---------|---------|---------|-------------------|--------------|
|  |          | 1          | 2       | 3       | 4       | 5                 |              |
|  |          |            |         |         |         |                   | [0,052]      |
| Educación infantil   | Curso 1º | 4          | 14      | 39      | 18      | 17                | 3,33 (1,08)  |
|  |          | (4,3%)     | (15,2%) | (42,4%) | (19,6%) | (18,5%)           |              |
|  | Curso 2º | 2          | 7       | 43      | 25      | 12                | 3,43 (0,90)  |
|  |          | (2,2%)     | (7,9%)  | (48,3%) | (28,1%) | (13,5%)           |              |
|  | Curso 3º | 10         | 22      | 30      | 16      | 0                 | 2,67 (0,95)  |
|  |          | (12,8%)    | (28,2%) | (38,5%) | (20,5%) | (0,0%)            |              |
|  | Curso 4º | 0          | 19      | 30      | 18      | 2                 | 3,04 (0,81)  |
|  |          | (0,0%)     | (27,5%) | (43,5%) | (26,1%) | (2,9%)            |              |
| Chi-cuadrado: 50,282 (<0,001)  |          |            |         |         |         | Fª 10,6 (<0,001)  |              |
|  |          |            |         |         |         |                   | [0,089]      |
| 44. Los trabajos se valoran en la calificación global de la asignatura |          |            |         |         |         |                   |              |
| Educación primaria   | Curso 1º | 5          | 14      | 64      | 102     | 46                | 3,74 (0,92)  |
|  |          | (2,2%)     | (6,1%)  | (27,7%) | (44,2%) | (19,9%)           |              |
|  | Curso 2º | 7          | 28      | 58      | 75      | 17                | 3,36 (0,97)  |
|  |          | (3,8%)     | (15,1%) | (31,4%) | (40,5%) | (9,2%)            |              |
|  | Curso 3º | 8          | 18      | 47      | 65      | 21                | 3,46 (1,02)  |
|  |          | (5,0%)     | (11,3%) | (29,6%) | (40,9%) | (13,2%)           |              |
|  | Curso 4º | 8          | 28      | 70      | 76      | 18                | 3,34 (0,96)  |
|  |          | (4,0%)     | (14,0%) | (35,0%) | (38,0%) | (9,0%)            |              |
| Chi-cuadrado: 27,407 (0,007)   |          |            |         |         |         | Fª: 7,73 (<0,001) |              |
|  |          |            |         |         |         |                   | [0,029]      |
| Educación infantil   | Curso 1º | 2          | 13      | 27      | 28      | 21                | 3,58 (1,07)  |
|  |          | (2,2%)     | (14,3%) | (29,7%) | (30,8%) | (23,1%)           |              |
|  | Curso 2º | 2          | 6       | 35      | 33      | 13                | 3,55 (0,91)  |
|  |          | (2,2%)     | (6,7%)  | (39,3%) | (37,1%) | (14,6%)           |              |
|  | Curso 3º | 3          | 9       | 34      | 27      | 5                 | 3,28 (0,90)  |
|  |          | (3,8%)     | (11,5%) | (43,6%) | (34,6%) | (6,4%)            |              |
|  | Curso 4º | 2          | 10      | 22      | 29      | 6                 | 3,39 (0,94)  |
|  |          | (2,9%)     | (14,5%) | (31,9%) | (42,0%) | (8,7%)            |              |
| Chi-cuadrado: 17,847 (0,120)   |          |            |         |         |         | Fª: 1,78 (0,152)  |              |
|  |          |            |         |         |         |                   | [0,016]      |
| 45. El profesorado informa sobre los criterios de evaluación           |          |            |         |         |         |                   |              |
| Educación primaria   | Curso 1º | 0          | 9       | 45      | 91      | 86                | 4,10 (0,85)  |
|  |          | (0,0%)     | (3,9%)  | (19,5%) | (39,4%) | (37,2%)           |              |
|  | Curso 2º | 3          | 16      | 47      | 77      | 42                | 3,75 (0,96)  |
|  |          | (1,6%)     | (8,6%)  | (25,4%) | (41,6%) | (22,7%)           |              |
|  | Curso 3º | 2          | 3       | 40      | 74      | 40                | 3,92 (0,83)  |
|  |          | (1,3%)     | (1,9%)  | (25,2%) | (46,5%) | (25,2%)           |              |
|  | Curso 4º | 5          | 13      | 55      | 89      | 39                | 3,72 (0,94)  |
|  |          | (2,5%)     | (6,5%)  | (27,4%) | (44,3%) | (19,4%)           |              |
| Chi-cuadrado: 33,502 (0,001)   |          |            |         |         |         | Fª: 8,29 (<0,001) |              |
|  |          |            |         |         |         |                   | [0,031]      |
| Educación infantil   | Curso 1º | 1          | 5       | 26      | 28      | 32                | 3,92 (0,98)  |
|  |          | (1,1%)     | (5,4%)  | (28,3%) | (30,4%) | (34,8%)           |              |
|  | Curso 2º | 1          | 3       | 18      | 46      | 21                | 3,93 (0,82)  |
|  |          | (1,1%)     | (3,4%)  | (20,2%) | (51,7%) | (23,6%)           |              |
|  | Curso 3º | 1          | 4       | 18      | 37      | 18                | 3,86 (0,88)  |
|  |          | (1,3%)     | (5,1%)  | (23,1%) | (47,4%) | (23,1%)           |              |
|  | Curso 4º | 1          | 4       | 15      | 34      | 15                | 3,84 (0,89)  |
|  |          | (1,4%)     | (5,8%)  | (21,7%) | (49,3%) | (21,7%)           |              |
| Chi-cuadrado: 11,334 (0,501) <sup>41</sup>                             |          |            |         |         |         | Fª: 0,21 (0,888)  |              |
|  |          |            |         |         |         |                   | [0,002]      |

<sup>41</sup>Debido al escaso tamaño de los grupos a comparar respecto al tamaño de la tabla (debido a que hay varias opciones de respuesta con muy pocos casos), no se cumplen los requisitos necesarios para que la prueba Chi-cuadrado sea válida; por ello, las interpretaciones deben ser tomadas como indicios de lo que se obtendría con suficientes casos en todas las celdas.

| Ítem   | Valoración |               |               |               |               | Media (D.T.)                 |             |
|--|------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------------------------|-------------|
|  | 1          | 2             | 3             | 4             | 5             |                              |             |
| 46. El profesorado evalúa los niveles de participación de los miembros   |            |               |               |               |               |                              |             |
| Educación primaria   | Curso 1º   | 17<br>(7,4%)  | 26<br>(11,3%) | 72<br>(31,2%) | 62<br>(26,8%) | 54<br>(23,4%)                | 3,48 (1,18) |
|  | Curso 2º   | 38<br>(20,5%) | 50<br>(27,0%) | 60<br>(32,4%) | 30<br>(16,2%) | 7<br>(3,8%)                  | 2,56 (1,10) |
|  | Curso 3º   | 35<br>(22,0%) | 38<br>(23,9%) | 41<br>(25,8%) | 38<br>(23,9%) | 7<br>(4,4%)                  | 2,65 (1,19) |
|  | Curso 4º   | 49<br>(24,4%) | 59<br>(29,4%) | 47<br>(23,4%) | 36<br>(17,9%) | 10<br>(5,0%)                 | 2,50 (1,18) |
| Chi-cuadrado: 109,64 (<0,001)  |            |               |               |               |               | Fª: 33,8 (<0,001)<br>[0,116] |             |
| Educación infantil   | Curso 1º   | 14<br>(15,2%) | 8<br>(8,7%)   | 25<br>(27,2%) | 22<br>(23,9%) | 23<br>(25,0%)                | 3,35 (1,35) |
|  | Curso 2º   | 18<br>(20,2%) | 19<br>(21,3%) | 27<br>(30,3%) | 16<br>(18,0%) | 9<br>(10,1%)                 | 2,76 (1,25) |
|  | Curso 3º   | 23<br>(29,5%) | 28<br>(35,9%) | 16<br>(20,5%) | 7<br>(9,0%)   | 4<br>(5,1%)                  | 2,24 (1,13) |
|  | Curso 4º   | 21<br>(30,4%) | 20<br>(29,0%) | 18<br>(26,1%) | 9<br>(13,0%)  | 1<br>(1,4%)                  | 2,26 (1,08) |
| Chi-cuadrado: 52,788 (<0,001)  |            |               |               |               |               | Fª: 15,3 (<0,001)<br>[0,124] |             |
| 47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la global del grupo |            |               |               |               |               |                              |             |
| Educación primaria   | Curso 1º   | 6<br>(2,6%)   | 27<br>(11,7%) | 74<br>(32,0%) | 89<br>(38,5%) | 35<br>(15,2%)                | 3,52 (0,97) |
|  | Curso 2º   | 17<br>(9,2%)  | 40<br>(21,6%) | 76<br>(41,1%) | 34<br>(18,4%) | 18<br>(9,7%)                 | 2,98 (1,08) |
|  | Curso 3º   | 21<br>(13,2%) | 29<br>(18,2%) | 59<br>(37,1%) | 37<br>(23,3%) | 13<br>(8,2%)                 | 2,95 (1,13) |
|  | Curso 4º   | 21<br>(10,4%) | 53<br>(26,4%) | 69<br>(34,3%) | 39<br>(19,4%) | 19<br>(9,5%)                 | 2,91 (1,12) |
| Chi-cuadrado: 57,842 (<0,001)  |            |               |               |               |               | Fª: 15,7 (<0,001)<br>[0,058] |             |
| Educación infantil   | Curso 1º   | 8<br>(8,7%)   | 12<br>(13,0%) | 30<br>(32,6%) | 18<br>(19,6%) | 24<br>(26,1%)                | 3,41 (1,25) |
|  | Curso 2º   | 4<br>(4,5%)   | 13<br>(14,6%) | 24<br>(27,0%) | 29<br>(32,6%) | 19<br>(21,3%)                | 3,52 (1,12) |
|  | Curso 3º   | 7<br>(9,0%)   | 24<br>(30,8%) | 21<br>(26,9%) | 21<br>(26,9%) | 5<br>(6,4%)                  | 2,91 (1,10) |
|  | Curso 4º   | 8<br>(11,6%)  | 14<br>(20,3%) | 28<br>(40,6%) | 13<br>(18,8%) | 6<br>(8,7%)                  | 2,93 (1,10) |
| Chi-cuadrado: 31,875 (0,001)   |            |               |               |               |               | Fª: 6,23 (<0,001)<br>[0,055] |             |
| 48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros                    |            |               |               |               |               |                              |             |
| Educación primaria   | Curso 1º   | 39<br>(16,9%) | 46<br>(19,9%) | 73<br>(31,6%) | 43<br>(18,6%) | 30<br>(13,0%)                | 2,91 (1,26) |
|  | Curso 2º   | 50<br>(27,0%) | 61<br>(33,0%) | 46<br>(24,9%) | 20<br>(10,8%) | 8<br>(4,3%)                  | 2,32 (1,11) |
|  | Curso 3º   | 42<br>(26,4%) | 49<br>(30,8%) | 37<br>(23,3%) | 25<br>(15,7%) | 6<br>(3,8%)                  | 2,40 (1,15) |
|  | Curso 4º   | 53<br>(26,5%) | 64<br>(32,0%) | 50<br>(25,0%) | 21<br>(10,5%) | 12<br>(6,0%)                 | 2,38 (1,16) |
| Chi-cuadrado: 40,956 (<0,001)  |            |               |               |               |               | Fª: 11,7 (<0,001)<br>[0,044] |             |

| Ítem   |          | Valoración    |               |               |               |               | Media (D.T.)                              |
|--|----------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---|
|  |          | 1             | 2             | 3             | 4             | 5             |   |
| Educación infantil   | Curso 1º | 14<br>(15,2%) | 19<br>(20,7%) | 28<br>(30,4%) | 19<br>(20,7%) | 12<br>(13,0%) | 2,96 (1,25)                               |
|  | Curso 2º | 13<br>(14,6%) | 31<br>(34,8%) | 27<br>(30,3%) | 15<br>(16,9%) | 3<br>(3,4%)   | 2,60 (1,04)                               |
|  | Curso 3º | 31<br>(39,7%) | 25<br>(32,1%) | 15<br>(19,2%) | 5<br>(6,4%)   | 2<br>(2,6%)   | 2,00 (1,04)                               |
|  | Curso 4º | 18<br>(26,1%) | 24<br>(34,8%) | 18<br>(26,1%) | 6<br>(8,7%)   | 3<br>(4,3%)   | 2,30 (1,09)                               |
| Chi-cuadrado: 39,829 (<0,001)  |          |               |               |               |               |               | F <sup>a</sup> : 11,3 (<0,001)<br>[0,095] |
| <b>49. El trabajo de grupo tiene un peso importante en la calificación final</b> |          |               |               |               |               |               |   |
| Educación primaria   | Curso 1º | 10<br>(4,3%)  | 12<br>(5,2%)  | 73<br>(31,6%) | 95<br>(41,1%) | 41<br>(17,7%) | 3,63 (0,98)                               |
|  | Curso 2º | 6<br>(3,2%)   | 20<br>(10,8%) | 79<br>(42,7%) | 62<br>(33,5%) | 18<br>(9,7%)  | 3,36 (0,92)                               |
|  | Curso 3º | 11<br>(6,9%)  | 18<br>(11,3%) | 60<br>(37,7%) | 53<br>(33,3%) | 17<br>(10,7%) | 3,30 (1,04)                               |
|  | Curso 4º | 11<br>(5,5%)  | 23<br>(11,4%) | 77<br>(38,3%) | 77<br>(38,3%) | 13<br>(6,5%)  | 3,29 (0,95)                               |
| Chi-cuadrado: 27,664 (0,006)   |          |               |               |               |               |               | F <sup>a</sup> : 5,88 (0,001)<br>[0,022]  |
| Educación infantil   | Curso 1º | 5<br>(5,4%)   | 10<br>(10,9%) | 41<br>(44,6%) | 23<br>(25,0%) | 13<br>(14,1%) | 3,32 (1,03)                               |
|  | Curso 2º | 4<br>(4,5%)   | 4<br>(4,5%)   | 33<br>(37,1%) | 36<br>(40,4%) | 12<br>(13,5%) | 3,54 (0,94)                               |
|  | Curso 3º | 5<br>(6,4%)   | 11<br>(14,1%) | 29<br>(37,2%) | 30<br>(38,5%) | 3<br>(3,8%)   | 3,19 (0,95)                               |
|  | Curso 4º | 5<br>(7,2%)   | 7<br>(10,1%)  | 22<br>(31,9%) | 29<br>(42,0%) | 6<br>(8,7%)   | 3,35 (1,03)                               |
| Chi-cuadrado: 16,385 (0,174)   |          |               |               |               |               |               | F <sup>a</sup> : 1,79 (0,149)<br>[0,016]  |
| <sup>a</sup> ANOVA   |          |               |               |               |               |               |   |

En los perfiles de los cursos podemos observar que:

- En Educación Primaria se aprecian diferencias significativas entre las valoraciones medias en todos los ítems. En ocho de ellos (ítems 40, 41 y 44 a 49) debido a la mayor valoración de 1º y, en el 42 y 43 a que 2º presenta una menor valoración.
- En Educación Infantil se aprecian diferencias significativas entre las medias en los ítems 43 y 46 a 48. En el ítem 43 debido a que 3º presenta una valoración menor; mientras que en los otros tres ítems es debido a que 1º presenta una mayor valoración (en el ítem 47 junto a 2º).
- En ambas titulaciones, los tamaños de los efectos son pequeños; en Primaria, el mayor es 0,116 y en Infantil, 0,124.

## 7.2. Estudio global de cada dimensión

### 7.2.1. Concepción del trabajo grupal

Al analizar la variable relativa a esta dimensión (obtenida mediante la suma de los valores en los ítems que componen la dimensión) se han obtenido los valores que figuran en la Tabla 148. En esta tabla se especifican resultados para el global de los alumnos, así como para cada uno de las titulaciones; analizando si hay diferencias significativas mediante la prueba T de Student y añadiendo el tamaño del efecto.

Tabla 148. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal

| Concepción del trabajo grupal | Media | Desviación típica | Prueba T       | Tamaño del efecto |
|-------------------------------|-------|-------------------|----------------|-------------------|
| Global                        | 19,4  | 3,20              |                |                   |
| Educación primaria            | 19,3  | 3,15              | -2,762 (0,006) | 0,181             |
| Educación infantil            | 19,9  | 3,27              |                |                   |

En Educación Primaria se obtiene una valoración media 0,6 puntos inferior a la de Educación Infantil. Por otra parte, aunque el efecto es más bien bajo, se puede afirmar que en Educación Infantil la valoración es significativamente mayor que en Educación Primaria, véase la Figura 52.

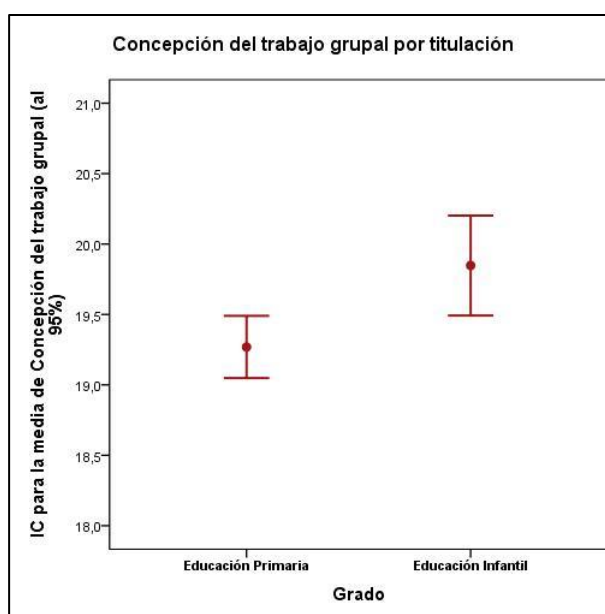


Figura 52. Valoración de los alumnos de la Concepción del trabajo grupal por titulación

### 7.2.2. Utilidad para su formación

Al analizar la variable relativa a esta dimensión (obtenida mediante la suma de los valores en los ítems que componen la dimensión) se han obtenido los valores que figuran en la Tabla 149. En esta tabla se especifican resultados para el global de los alumnos así como para cada uno de los grupos de titulación; analizando, en este caso, si hay diferencias significativas mediante la prueba T de Student y añadiendo también el tamaño del efecto.

Tabla 149. Valoración de los alumnos de la Utilización para su formación

| Utilidad para su formación | Media | Desviación típica | Prueba T       | Tamaño del efecto |
|----------------------------|-------|-------------------|----------------|-------------------|
| Global                     | 23,9  | 3,68              |                |                   |
| Educación primaria         | 23,7  | 3,78              | -2,390 (0,017) | 0,161             |
| Educación infantil         | 24,3  | 3,39              |                |                   |

En Educación Primaria se obtiene una valoración media 0,6 puntos inferior a la de Educación Infantil. Por otra parte, aunque el efecto es más bien bajo, se puede afirmar que en Educación Infantil la valoración es significativamente mayor que en Educación Primaria. Se observa mejor en la Figura 53:

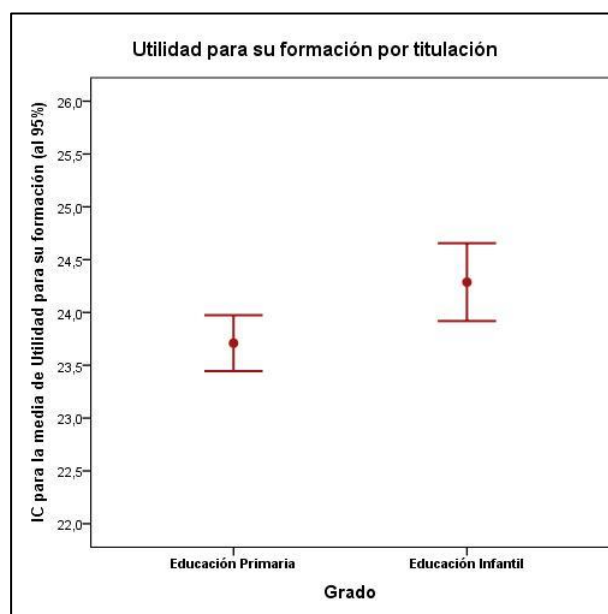


Figura 53. Valoración de los alumnos de la Utilidad del TE para su formación por titulación

### 7.2.3. Planificación del profesorado

Al analizar la variable relativa a esta dimensión (obtenida mediante la suma de los valores en los ítems que componen la dimensión) se han obtenido los valores que figuran en la Tabla 150. En esta tabla se especifican resultados para el global de los alumnos, así como para cada uno de los grupos de titulación; analizando, en este caso, si hay diferencias significativas mediante la prueba T de Student y añadiendo además el tamaño del efecto.

Tabla 150. Valoración de los alumnos de la Planificación del profesorado

| Planificación del profesorado | Media | Desviación típica | Prueba T      | Tamaño del efecto |
|-------------------------------|-------|-------------------|---------------|-------------------|
| Global                        | 12,51 | 2,87              |               |                   |
| Educación primaria            | 12,54 | 2,95              | 0,381 (0,703) | 0,025             |
| Educación infantil            | 12,47 | 2,66              |               |                   |

En Educación Primaria se obtiene una valoración media tan sólo 0,07 puntos superior a la de Educación Infantil; por ello, el tamaño del efecto es tan bajo como la significación del estadístico, superior a 0,05. El que no haya diferencias significativas entre las medias de ambos grados, lleva a afirmar que la titulación no influye en la valoración de la Planificación del profesorado que realizan los alumnos.

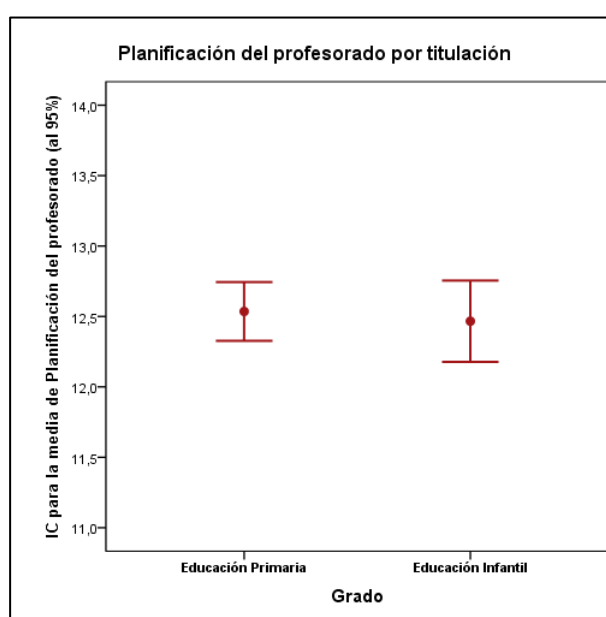


Figura 54. Valoración de la Planificación del profesorado por titulación

#### 7.2.4. Organización de los grupos de trabajo

Al analizar la variable relativa a esta dimensión (obtenida mediante la suma de los valores en los ítems que componen la dimensión) se han obtenido los valores que figuran en la Tabla 151. En ella se especifican resultados para el global de los alumnos así como para cada uno de los grupos de titulación, analizando, en este caso, si hay diferencias significativas mediante la prueba T de Student y añadiendo el tamaño del efecto. En Educación Primaria se obtiene una valoración media 0,3 puntos superior a la de Educación Infantil.

Tabla 151. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos

| Organización de los grupos de trabajo | Media | Desviación típica | Prueba T      | Tamaño del efecto |
|---------------------------------------|-------|-------------------|---------------|-------------------|
| Global                                | 22,8  | 3,42              |               |                   |
| Educación primaria                    | 22,9  | 3,41              | 1,337 (0,182) | 0,088             |
| Educación infantil                    | 22,6  | 3,42              |               |                   |

Tanto la ausencia de significatividad del estadístico en la Prueba T como el valor tan bajo del tamaño del efecto llevan a afirmar que no hay diferencia significativa entre la valoración que realizan los alumnos de ambos grados de la Organización de los grupos. En la Figura 55 se observan estos resultados.

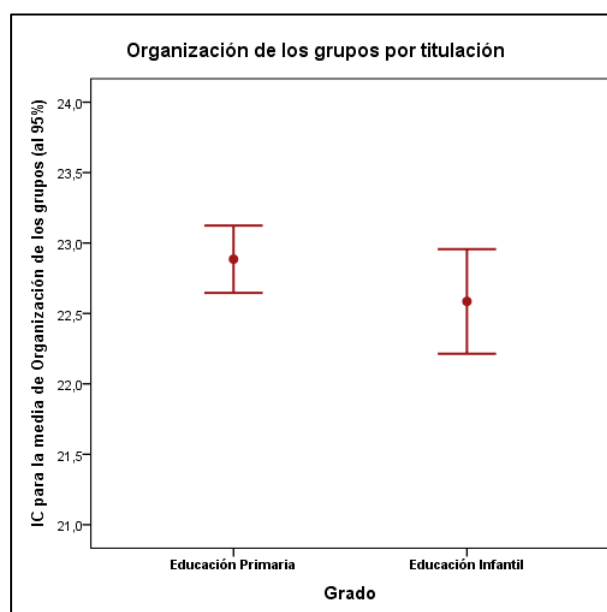


Figura 55. Valoración de los alumnos de la Organización de los grupos por titulación



### 7.2.5. Normas de funcionamiento

Al analizar la variable relativa a esta dimensión (obtenida mediante la suma de los valores en los ítems que componen la dimensión) se han obtenido los valores que figuran en la Tabla 152. Se especifican resultados para el global de los alumnos así como para cada uno de los grupos de titulación, analizando, en este caso, si hay diferencias significativas mediante la prueba T de Student (y añadiendo el tamaño del efecto).

Tabla 152. Valoración de los alumnos de las Normas de funcionamiento

| Normas de funcionamiento | Media | Desviación típica | Prueba T      | Tamaño del efecto |
|--------------------------|-------|-------------------|---------------|-------------------|
| Global                   | 30,1  | 4,69              |               |                   |
| Educación primaria       | 30,3  | 4,73              | 2,312 (0,021) | 0,153             |
| Educación infantil       | 29,6  | 4,55              |               |                   |

En Educación Primaria se obtiene una valoración media 0'7 puntos superior a la de Educación Infantil. Aunque el tamaño del efecto es más bien bajo, sin embargo, en la prueba T se obtiene un estadístico significativo; por lo que se puede afirmar que en Educación Infantil la valoración es significativamente menor que en Educación Primaria.

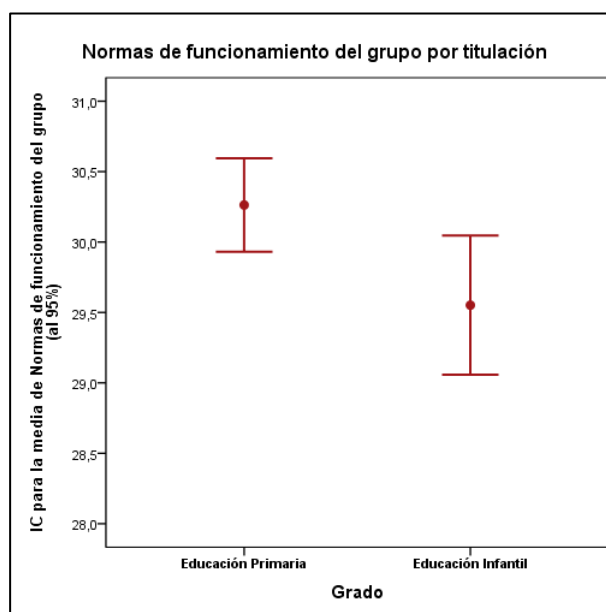


Figura 56. Valoración de los alumnos de las Normas de funcionamiento por titulación

## 7.2.6. Proceso de funcionamiento del grupo

Al analizar la variable relativa a esta dimensión (obtenida mediante la suma de los valores en los ítems que componen la dimensión) se han obtenido los valores que figuran en la Tabla 153. En ella se especifican resultados para el global de los alumnos así como para cada uno de los grupos de titulación, analizando, en este caso, si hay diferencias significativas mediante la prueba T de Student (y añadiendo el tamaño del efecto).

Tabla 153. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento

| Proceso de funcionamiento | Media | Desviación típica | Prueba T       | Tamaño del efecto |
|---------------------------|-------|-------------------|----------------|-------------------|
| Global                    | 28,8  | 4,45              |                |                   |
| Educación primaria        | 28,6  | 4,50              | -1,530 (0,126) | 0,102             |
| Educación infantil        | 29,1  | 4,30              |                |                   |

En Educación Primaria se obtiene una valoración media 0'5 puntos inferior a la de Infantil. El tamaño del efecto es bajo y, además, en la prueba T se obtiene un estadístico no significativo; por lo que se puede afirmar que no hay diferencias significativas en la valoración media que realizan los alumnos.

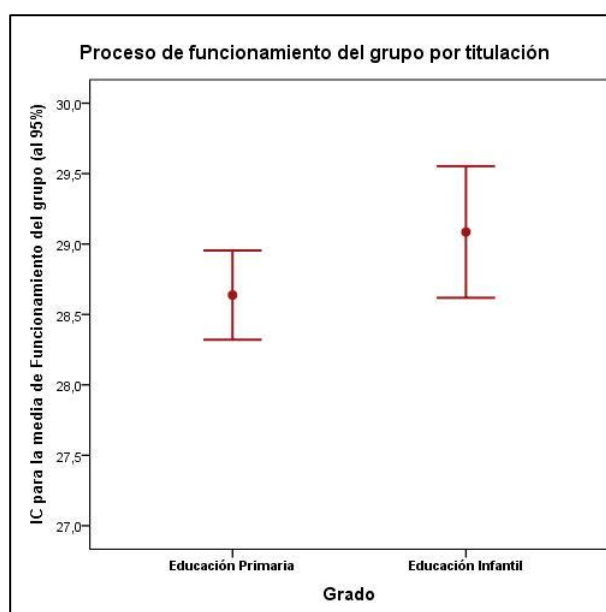


Figura 57. Valoración de los alumnos del Proceso de funcionamiento por titulación

### 7.2.7. Eficacia del trabajo grupal

Al analizar la variable relativa a esta dimensión (obtenida mediante la suma de los valores en los ítems que componen la dimensión) se han obtenido los valores que figuran en la Tabla 154. En ella se especifican resultados para el global de los alumnos así como para cada uno de los grupos de titulación, analizando, en este caso, si hay diferencias significativas mediante la prueba T de Student (y añadiendo el tamaño del efecto).

Tabla 154. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal

| Eficacia del trabajo grupal | Media | Desviación típica | Prueba T      | Tamaño del efecto |
|-----------------------------|-------|-------------------|---------------|-------------------|
| Global                      | 33,1  | 6,64              |               |                   |
| Educación primaria          | 33,1  | 6,53              | 0,288 (0,773) | 0,019             |
| Educación infantil          | 32,9  | 6,91              |               |                   |

En Educación Primaria se obtiene una valoración media tan sólo 0,2 puntos superior a la de Educación Infantil. El tamaño del efecto es casi nulo y en la prueba T se obtiene un estadístico no significativo. Se puede afirmar que no hay diferencias significativas en la valoración media que, en esta dimensión, realizan los alumnos de las dos titulaciones.

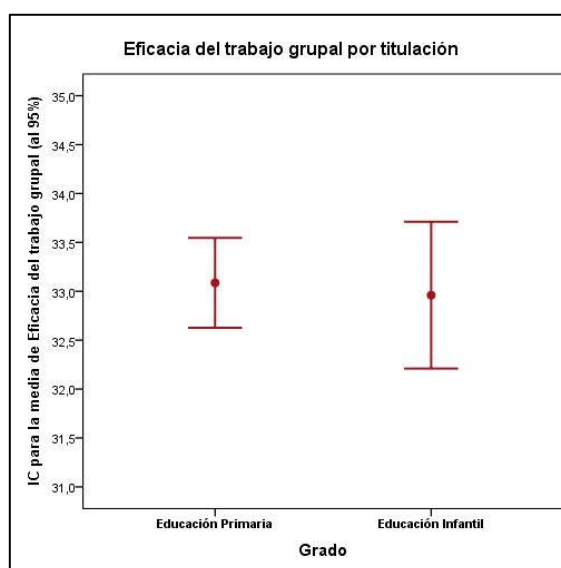


Figura 58. Valoración de los alumnos de la Eficacia del trabajo grupal por titulación

### 7.3. Estudio de la relación de cada ítem con el resultado de la dimensión

Utilizando las dimensiones del cuestionario pasado a los alumnos se realiza el estudio de los ítems con la valoración global de la dimensión.

#### 7.3.1. Concepción del trabajo grupal

Al analizar por un lado la dimensión y, por otro lado, su relación con y entre los ítems que constituyen dicha dimensión, se obtienen los resultados que se exponen en las Tablas 155 y 156.

Tabla 155. Valoración de la Concepción del trabajo grupal

| <b>Dimensión: Concepción del trabajo grupal</b><br><b>Nº de ítems: 5</b> | <b>Valor</b> |
|--|--------------|
| Media de la dimensión  | 19,45        |
| Desviación típica  | 3,19         |
| Alfa de Cronbach   | 0,734        |

Tabla 156. Análisis de los ítems de la Concepción del trabajo grupal

| <b>Estadísticos de los ítems</b>               |             |          |          |          |          |
|--|-------------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Estadístico</b>                             | <b>Ítem</b> |          |          |          |          |
|  | <b>1</b>    | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| Media  | 4,26        | 4,26     | 3,80     | 3,73     | 3,39     |
| Desviación típica                              | 0,81        | 0,80     | 0,90     | 1,02     | 1,02     |
| Media de la escala sin el ítem                 | 15,2        | 15,2     | 15,7     | 15,7     | 16,1     |
| Correlación ítem-total ajustada <sup>42</sup>  | 0,508       | 0,460    | 0,568    | 0,452    | 0,513    |
| Correlación múltiple al cuadrado <sup>43</sup> | 0,292       | 0,229    | 0,351    | 0,213    | 0,287    |
| Alfa de Cronbach sin el ítem                   | 0,686       | 0,702    | 0,661    | 0,709    | 0,683    |

Los valores obtenidos permiten hablar de una adecuada consistencia interna en la dimensión analizada.

<sup>42</sup> Correlación del ítem con el "total sin el ítem".

<sup>43</sup> Porcentaje de variabilidad del ítem que puede ser explicada por el resto de ítems de la dimensión.

### 7.3.2. Utilidad para su formación

Al analizar por un lado la dimensión y, por otro lado, su relación con y entre los ítems que constituyen dicha dimensión, se obtienen los resultados que se exponen en las siguientes Tablas 157 y 158.

Tabla 157. Valoración de la Utilidad para su formación

| <b>Dimensión: Utilidad para su formación</b><br><b>Nº de ítems: 6</b> | <b>Valor</b> |
|---|--------------|
| Media de la dimensión   | 23,88        |
| Desviación típica   | 3,68         |
| Alfa de Cronbach  | 0,783        |

Tabla 158. Análisis de los ítems de la Utilidad para su formación

| <b>Estadísticos de los ítems</b> |             |          |          |          |           |           |
|----------------------------------|-------------|----------|----------|----------|-----------|-----------|
| <b>Estadístico</b>               | <b>Ítem</b> |          |          |          |           |           |
|                                  | <b>6</b>    | <b>7</b> | <b>8</b> | <b>9</b> | <b>10</b> | <b>11</b> |
| Media                            | 3,87        | 3,87     | 3,99     | 4,15     | 4,12      | 3,88      |
| Desviación típica                | 0,86        | 0,91     | 0,79     | 0,89     | 0,81      | 1,03      |
| Media de la escala sin el ítem   | 20,0        | 20,0     | 19,9     | 19,7     | 19,8      | 20,0      |
| Correlación ítem-total ajustada  | 0,575       | 0,621    | 0,591    | 0,557    | 0,532     | 0,362     |
| Correlación múltiple al cuadrado | 0,380       | 0,415    | 0,367    | 0,338    | 0,315     | 0,142     |
| Alfa de Cronbach sin el ítem     | 0,740       | 0,728    | 0,739    | 0,744    | 0,751     | 0,800     |

Los valores obtenidos permiten hablar de una adecuada consistencia interna en la dimensión analizada, salvo quizás en el caso del ítem 11.

### 7.3.3. Planificación del profesorado

Al analizar por un lado la dimensión y, por otro lado, su relación con y entre los ítems que constituyen dicha dimensión, se obtienen los resultados que se exponen en las siguientes Tablas 159 y 160.

Tabla 159. Valoración de la Planificación del profesorado

| <b>Dimensión: Planificación del profesorado</b><br><b>Nº de ítems: 4</b> | <b>Valor</b> |
|--|--------------|
| Media de la dimensión  | 12,52        |
| Desviación típica  | 2,87         |
| Alfa de Cronbach   | 0,750        |

Tabla 160. Análisis de los ítems de la Planificación del profesorado

| <b>Estadísticos de los ítems</b> |             |           |           |           |
|----------------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Estadístico</b>               | <b>Ítem</b> |           |           |           |
|                                  | <b>12</b>   | <b>13</b> | <b>14</b> | <b>15</b> |
| Media                            | 2,80        | 3,36      | 2,82      | 3,53      |
| Desviación típica                | 0,94        | 0,83      | 1,03      | 0,99      |
| Media de la escala sin el ítem   | 9,7         | 9,2       | 9,7       | 9,0       |
| Correlación ítem-total ajustada  | 0,586       | 0,522     | 0,568     | 0,512     |
| Correlación múltiple al cuadrado | 0,369       | 0,301     | 0,334     | 0,272     |
| Alfa de Cronbach sin el ítem     | 0,669       | 0,706     | 0,679     | 0,711     |

Los valores obtenidos permiten hablar de una adecuada consistencia interna en la dimensión analizada.

### 7.3.4. Organización de los grupos de trabajo

Al analizar por un lado la dimensión y, por otro lado, su relación con y entre los ítems que constituyen dicha dimensión, se obtienen los resultados mostrados en la Tablas 161 y 162.

Tabla 161. Valoración de la Organización de los grupos de trabajo

| <b>Dimensión: Organización de los grupos</b> | <b>Valor</b> |
|--|--------------|
| <b>Nº de ítems: 7</b>                        |              |
| Media de la dimensión                        | 22,81        |
| Desviación típica                            | 3,41         |
| Alfa de Cronbach                             | 0,387        |

Tabla 162. Análisis de los ítems de la Organización de los grupos de trabajo

| <b>Estadísticos de los ítems</b> |             |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Estadístico</b>               | <b>Ítem</b> |           |           |           |           |           |           |
|                                  | <b>16</b>   | <b>17</b> | <b>18</b> | <b>19</b> | <b>20</b> | <b>21</b> | <b>22</b> |
| Media                            | 3,17        | 3,31      | 2,60      | 3,58      | 3,86      | 3,01      | 3,28      |
| Desviación típica                | 1,04        | 1,05      | 1,12      | 1,04      | 1,01      | 1,04      | 1,06      |
| Media de la escala sin el ítem   | 19,6        | 19,5      | 20,2      | 19,2      | 19,0      | 19,8      | 19,5      |
| Correlación ítem-total ajustada  | 0,012       | 0,236     | 0,263     | 0,170     | 0,131     | 0,170     | 0,221     |
| Correlación múltiple al cuadrado | 0,087       | 0,145     | 0,173     | 0,107     | 0,103     | 0,157     | 0,085     |
| Alfa de Cronbach sin el ítem     | 0,434       | 0,315     | 0,296     | 0,352     | 0,372     | 0,352     | 0,323     |

Los valores obtenidos permiten hablar de una consistencia interna muy baja en esta dimensión analizada (0,387 con los siete ítems; mejorando hasta 0,434 al no considerar el ítem 16 y empeorando hasta 0,296 al no considerar el ítem 18).

### 7.3.5. Normas de funcionamiento

Al analizar por un lado la dimensión y, por otro lado, su relación con y entre los ítems que constituyen dicha dimensión, se obtienen los resultados que se exponen en las Tablas 163 y 164.

Tabla 163. Valoración de las Normas de funcionamiento

| <b>Dimensión: Normas de funcionamiento</b><br><b>Nº de ítems: 9</b> | <b>Valor</b> |
|---|--------------|
| Media de la dimensión   | 30,07        |
| Desviación típica   | 4,69         |
| Alfa de Cronbach  | 0,623        |

Tabla 164. Análisis de los ítems de las Normas de funcionamiento

| <b>Estadísticos de los ítems</b> |             |           |           |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Estadístico</b>               | <b>Ítem</b> |           |           |           |           |           |           |           |           |
|                                  | <b>24</b>   | <b>25</b> | <b>26</b> | <b>27</b> | <b>28</b> | <b>29</b> | <b>30</b> | <b>31</b> | <b>32</b> |
| Media                            | 1,89        | 3,58      | 3,06      | 3,97      | 3,07      | 3,42      | 3,57      | 3,72      | 3,79      |
| Desviación típica                | 0,98        | 0,95      | 1,00      | 1,08      | 1,15      | 1,01      | 1,05      | 1,11      | 1,06      |
| Media de la escala sin el ítem   | 28,2        | 26,5      | 27,0      | 26,1      | 27,0      | 26,6      | 26,5      | 26,4      | 26,3      |
| Correlación ítem-total ajustada  | -0,224      | -0,004    | 0,352     | 0,368     | 0,464     | 0,458     | 0,502     | 0,442     | 0,426     |
| Correlación múltiple al cuadrado | 0,078       | 0,014     | 0,219     | 0,272     | 0,321     | 0,274     | 0,364     | 0,314     | 0,308     |
| Alfa de Cronbach sin el ítem     | 0,705       | 0,660     | 0,583     | 0,578     | 0,549     | 0,556     | 0,542     | 0,557     | 0,563     |

Los valores obtenidos permiten hablar de una adecuada consistencia interna en la dimensión analizada; a pesar de dos ítems (los ítems 24 y 25) que presentan correlación negativa con el resto de ítems. Cuando se prescinde del ítem 24 la fiabilidad aumenta hasta 0'705.

### 7.3.6. Proceso de funcionamiento del grupo

Al analizar por un lado la dimensión y, por otro lado, su relación con y entre los ítems que constituyen dicha dimensión, se obtienen los resultados que se exponen en las siguientes Tablas 165 y 166..

Tabla 165. Valoración del Proceso de funcionamiento del grupo

| <b>Dimensión: Proceso de funcionamiento del grupo</b><br><b>Nº de ítems: 7</b> | <b>Valor</b> |
|--|--------------|
| Media de la dimensión  | 28,82        |
| Desviación típica  | 4,36         |
| Alfa de Cronbach   | 0,835        |

Tabla 166. Análisis de los ítems del Proceso de funcionamiento del grupo

| <b>Estadísticos de los ítems</b> |             |           |           |           |           |           |           |
|----------------------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Estadístico</b>               | <b>Ítem</b> |           |           |           |           |           |           |
|                                  | <b>33</b>   | <b>34</b> | <b>35</b> | <b>36</b> | <b>37</b> | <b>38</b> | <b>39</b> |
| Media                            | 4,10        | 4,13      | 4,35      | 4,27      | 4,25      | 3,86      | 3,86      |
| Desviación típica                | 0,85        | 0,79      | 0,77      | 0,78      | 0,82      | 1,11      | 0,98      |
| Media de la escala sin el ítem   | 24,7        | 24,7      | 24,5      | 24,6      | 24,6      | 25,0      | 25,0      |
| Correlación ítem-total ajustada  | 0,582       | 0,568     | 0,584     | 0,671     | 0,640     | 0,532     | 0,577     |
| Correlación múltiple al cuadrado | 0,405       | 0,447     | 0,445     | 0,489     | 0,450     | 0,384     | 0,402     |
| Alfa de Cronbach sin el ítem     | 0,812       | 0,815     | 0,813     | 0,801     | 0,804     | 0,827     | 0,814     |

Los valores obtenidos permiten hablar de una correcta consistencia interna en la dimensión analizada.

### 7.3.7. Eficacia del trabajo grupal

Al analizar por un lado la dimensión y, por otro lado, su relación con y entre los ítems que constituyen dicha dimensión, se obtienen los resultados que se exponen en las siguientes Tablas 167 y 168.

Tabla 167. Valoración de la Eficacia del trabajo grupal

| <b>Dimensión: Eficacia del trabajo grupal</b><br><b>Nº de ítems: 10</b> | <b>Valor</b> |
|---|--------------|
| Media de la dimensión   | 33,06        |
| Desviación típica   | 6,64         |
| Alfa de Cronbach  | 0,847        |



Tabla 168. Análisis de los ítems de la Eficacia del trabajo grupal

| Estadísticos de los ítems        |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Estadístico                      | Ítem  |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|                                  | 40    | 41    | 42    | 43    | 44    | 45    | 46    | 47    | 48    | 49    |
| Media                            | 3,52  | 3,65  | 3,43  | 3,25  | 3,48  | 3,89  | 2,79  | 3,15  | 2,51  | 3,39  |
| Desviación típica                | 0,92  | 0,84  | 0,96  | 1,03  | 0,97  | 0,90  | 1,26  | 1,13  | 1,19  | 0,98  |
| Media de la escala sin el ítem   | 29,5  | 29,4  | 29,6  | 29,8  | 29,6  | 29,2  | 30,3  | 29,9  | 30,5  | 29,7  |
| Correlación ítem-total ajustada  | 0,580 | 0,514 | 0,549 | 0,490 | 0,591 | 0,468 | 0,652 | 0,613 | 0,529 | 0,481 |
| Correlación múltiple al cuadrado | 0,420 | 0,333 | 0,362 | 0,286 | 0,428 | 0,267 | 0,487 | 0,428 | 0,389 | 0,319 |
| Alfa de Cronbach sin el ítem     | 0,830 | 0,836 | 0,832 | 0,837 | 0,828 | 0,839 | 0,822 | 0,826 | 0,835 | 0,838 |

Los valores obtenidos permiten hablar de una buena consistencia interna en la dimensión analizada. Todos los ítems correlacionan bastante bien con el resto.

#### 7.4. Análisis factorial del cuestionario para el alumnado

Dado que el cuestionario ACOES ha sido publicado por su fiabilidad y validez, su análisis factorial ya ha sido realizado, pero, con la intención de comprobar que las respuestas de los alumnos se ajustan a esas dimensiones se pasa a realizar el análisis factorial del cuestionario.

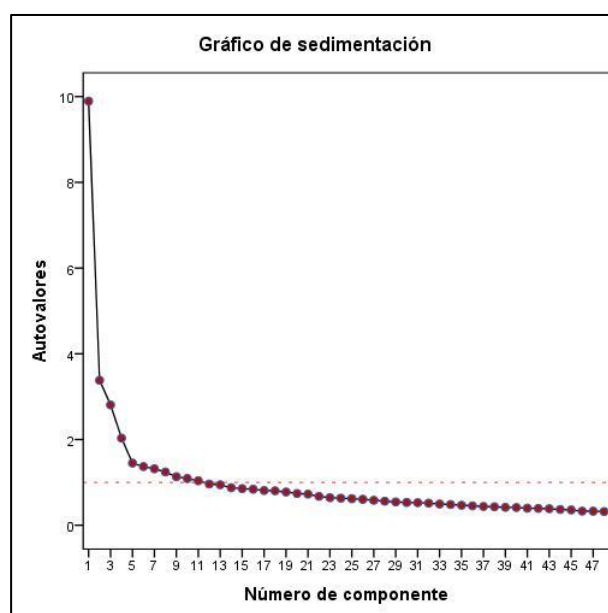


Figura 59. Gráfico de sedimentación del análisis factorial del cuestionario del alumnado

En el Análisis factorial desarrollado (empleando Componentes principales y la rotación Varimax para obtener las dimensiones), se ha obtenido el gráfico de sedimentación que se muestra en la Figura 59.

En el gráfico se observa que hay diez posibles dimensiones con autovalores por encima de 1 (criterio habitualmente establecido como adecuado para la selección de las dimensiones). Esas diez dimensiones explican un 53'57% de la varianza total de la escala y correlacionan de la siguiente manera con los ítems:

**Dimensión 1ª:** Denominada **Desarrollo de competencias personales y profesionales** y que explica el 20,61% de la variabilidad total de la escala.

Tabla 169. 1ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems

| Ítem        | 7     | 8     | 1     | 6     | 9     | 10    | 3     | 5     | 2     | 4     | 11    |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Correlación | 0,711 | 0,688 | 0,675 | 0,666 | 0,648 | 0,633 | 0,627 | 0,570 | 0,544 | 0,478 | 0,381 |

**Dimensión 2ª:** Denominada **Desarrollo de actividades y evaluación de resultado** y que explica el 7,04% de la variabilidad total de la escala.

Tabla 170. 2ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems

| Ítem        | 46    | 47    | 48    | 44    | 42    | 43    | 40    | 49    | 38    | 45    | 41    |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Correlación | 0,771 | 0,743 | 0,685 | 0,590 | 0,568 | 0,539 | 0,533 | 0,532 | 0,481 | 0,472 | 0,453 |

**Dimensión 3ª:** Denominada **Funcionamiento interno del equipo** y que explica el 5,85% de la variabilidad total de la escala.

Tabla 171. 3ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems

| Ítem        | 35    | 36    | 34    | 33    | 37    | 39    |
|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Correlación | 0,771 | 0,743 | 0,685 | 0,590 | 0,568 | 0,539 |

**Dimensión 4ª:** Denominada **Normas de funcionamiento** y que explica el 4,24% de la variabilidad total de la escala.

Tabla 172. 4ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems

| Ítem        | 31    | 32    | 30    | 29    |
|-------------|-------|-------|-------|-------|
| Correlación | 0,752 | 0,733 | 0,676 | 0,583 |

**Dimensión 5ª:** Denominada **Diseño de la actuación docente o planificación del profesorado** y que explica el 3,02% de la variabilidad total de la escala.

Tabla 173. 5ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems

| Ítem        | 12    | 13    | 14    | 15    |
|-------------|-------|-------|-------|-------|
| Correlación | 0,725 | 0,721 | 0,614 | 0,527 |

**Dimensión 6ª:** Denominada **Establecimiento de normas** y que explica el 2,85% de la variabilidad total de la escala.

Tabla 174. 6ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems

| Ítem        | 26    | 27    | 28    |
|-------------|-------|-------|-------|
| Correlación | 0,748 | 0,688 | 0,521 |

**Dimensión 7ª:** Denominada **Tipología de grupos: Heterogéneos y flexibles** y que explica el 2,75% de la variabilidad total de la escala.

Tabla 175. 7ª Dimensión del cuestionario, correlación entre ítems

| Ítem        | 21    | 19    |
|-------------|-------|-------|
| Correlación | 0,655 | 0,606 |

**Dimensión 8ª:** Denominada **Constitución del grupo mediante criterios académicos** y que explica el 2,59% de la variabilidad total de la escala.

Tabla 176. 8ª Dimensión del cuestionario, correlación entre sus ítems

| Ítem        | 17    | 18    |
|-------------|-------|-------|
| Correlación | 0,746 | 0,650 |

**Dimensión 9ª:** Denominada **Constitución del grupo mediante criterios de amistad y autonomía del alumnado** y que explica el 2,59% de la variabilidad total de la escala.

Tabla 177. 9ª Dimensión del cuestionario, correlación entre sus ítems

| Ítem        | 24    | 16    |
|-------------|-------|-------|
| Correlación | 0,656 | 0,419 |

**Dimensión 10ª:** Denominada **Tipología de los grupos: estables y coordinados** y que explica el 2,27% de la variabilidad total de la escala.

Tabla 178. 10ª Dimensión del cuestionario, correlación entre sus ítems

| Ítem        | 25    | 22    | 20    |
|-------------|-------|-------|-------|
| Correlación | 0,654 | 0,433 | 0,344 |

Si se calcula la fiabilidad de estas subescalas, se obtienen los valores del coeficiente de Cronbach de la Tabla 179.

Tabla 179.  $\alpha$  de Cronbach de las subescalas (dimensiones)

| Subescala            | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| $\alpha$ de Cronbach | 0,855 | 0,853 | 0,827 | 0,718 | 0,750 | 0,627 | 0,424 | 0,453 | 0,134 | 0,300 |

Se observa que, salvo en el caso de la subescala de los ítems 16 y 24 (0,134), los valores de fiabilidad son muy elevados (más, teniendo en cuenta los pocos ítems de algunas de las subescalas).

#### 7.4.1. Puntuaciones factoriales

Una vez obtenidos los factores y conociendo las variables que se asocian a cada uno de ellos, interesa analizar las puntuaciones factoriales<sup>44</sup> del alumnado (es decir, sus valoraciones) en cada una de las dimensiones (subescalas) obtenidas, tanto para el global de alumnos como en cada uno de los grupos de las variables sexo, curso y titulación.

##### 7.4.1.1. Global de los alumnos

Si se analizan las puntuaciones factoriales para el global del alumnado en cada uno de los factores (o dimensiones), se obtienen los resultados de la Tabla 180.

---

<sup>44</sup> De las diversas formas de obtener las puntuaciones factoriales, se ha preferido la del empleo de los valores de las variables originales (mediante el cálculo de la media de los valores de los ítems que forman cada factor), con vistas a que, por una parte, se interpreten mejor los resultados y, por otra parte, sean comparables las valoraciones de los diferentes factores.

Tabla 180. Análisis de las puntuaciones factoriales del alumnado

| Factor (o dimensión)   | Media | Desv. Típica |
|--|-------|--------------|
| 1º - Desarrollo de competencias personales y profesionales                         | 3,94  | 0,57         |
| 2º - Desarrollo de actividades y evaluación de resultado                           | 3,36  | 0,66         |
| 3º - Funcionamiento interno del equipo   | 4,16  | 0,61         |
| 4º - Normas de funcionamiento  | 3,63  | 0,78         |
| 5º - Diseño de la actuación docente  | 3,13  | 0,72         |
| 6º - Establecimiento de normas   | 3,36  | 0,82         |
| 7º - Tipología de grupos: heterogéneos y flexibles                                 | 3,30  | 0,83         |
| 8º - Constitución del grupo mediante criterios académicos                          | 2,95  | 0,87         |
| 9º - Constitución del grupo mediante criterios de amistad y autonomía del alumnado | 2,53  | 0,74         |
| 10º - Tipología de los grupos: estables y coordinados                              | 3,57  | 0,65         |

Se comprueba que el aspecto mejor valorado es el relativo al Funcionamiento interno del equipo (único aspecto con valoración media superior al 4) y los menos valorados (por debajo del 3), los aspectos relativos a la Constitución del grupo. Lo comentado se aprecia mejor en la Figura 60.

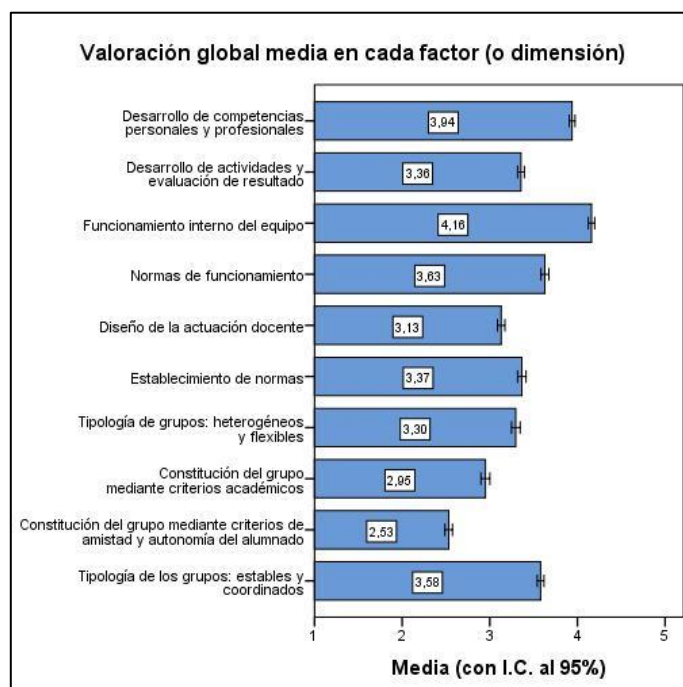


Figura 60. Valoración global media en cada dimensión

### 7.4.1.2. Puntuación factorial según el sexo

Si se analizan las puntuaciones factoriales del alumnado en cada sexo y en cada uno de los factores (o dimensiones), se obtienen los resultados de la Tabla 180.

Tabla 181. Análisis de las puntuaciones factoriales del alumnado por sexo

| Factor (o dimensión)   | Mujer          | Hombre         | Prueba t (sig.)<br>[T.E.] |
|--|----------------|----------------|---------------------------|
| 1º - Desarrollo de competencias personales y profesionales                         | 3,95<br>(0,58) | 3,89<br>(0,57) | 1,450 (0,147)<br>[0,108]  |
| 2º - Desarrollo de actividades y evaluación de resultado                           | 3,35<br>(0,67) | 3,39<br>(0,61) | -0,742 (0,458)<br>[0,062] |
| 3º - Funcionamiento interno del equipo   | 4,19<br>(0,60) | 4,05<br>(0,65) | 3,020 (0,003)<br>[0,224]  |
| 4º - Normas de funcionamiento  | 3,62<br>(0,77) | 3,65<br>(0,79) | -0,596 (0,552)<br>[0,038] |
| 5º - Diseño de la actuación docente  | 3,14<br>(0,72) | 3,12<br>(0,71) | 0,324 (0,746)<br>[0,028]  |
| 6º - Establecimiento de normas   | 3,36<br>(0,81) | 3,37<br>(0,84) | -0,186 (0,853)<br>[0,012] |
| 7º - Tipología de grupos: heterogéneos y flexibles                                 | 3,26<br>(0,83) | 3,45<br>(0,85) | -3,063 (0,002)<br>[0,226] |
| 8º - Constitución del grupo mediante criterios académicos                          | 2,96<br>(0,87) | 2,94<br>(0,87) | 0,309 (0,757)<br>[0,023]  |
| 9º - Constitución del grupo mediante criterios de amistad y autonomía del alumnado | 2,55<br>(0,73) | 2,48<br>(0,79) | 1,163 (0,245)<br>[0,092]  |
| 10º - Tipología de los grupos: estables y coordinados                              | 3,58<br>(0,64) | 3,57<br>(0,70) | 0,118 (0,906)<br>[0,015]  |
| Media (desviación típica)  |                |                |                           |

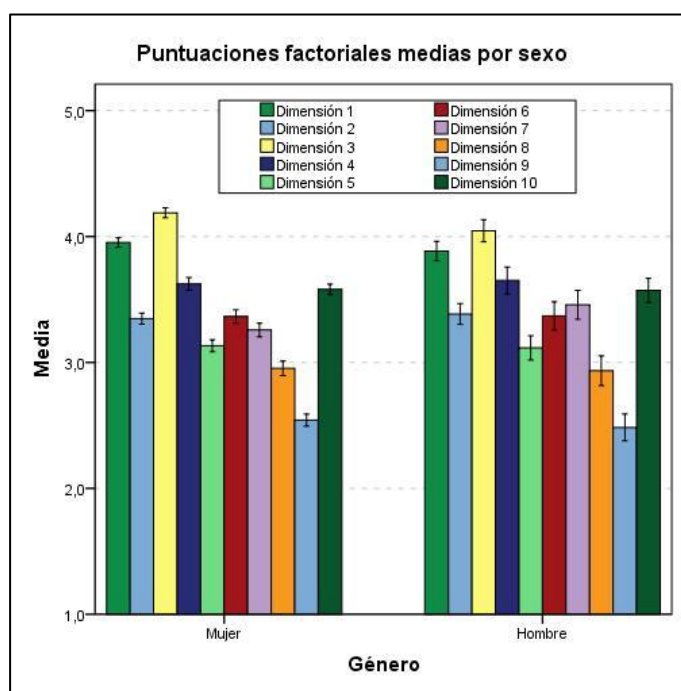


Figura 61. Valoración media de cada factor por sexo

Se comprueba que las valoraciones medias de los factores son muy semejantes en hombres y mujeres (la diferencia mayor se obtiene en la dimensión 7, de tan sólo 19 décimas). En ambos grupos el factor más valorado es el del "Funcionamiento interno del equipo" y el menos valorado es el factor relativo a la "Constitución del grupo". Todo ello se aprecia mejor en la Figura 61.

#### 7.4.1.3. Puntuación factorial por curso

Si se analizan las puntuaciones factoriales del alumnado en cada sexo y en cada uno de los factores (o dimensiones), se obtienen los resultados de la Tabla 182.

Tabla 182. Análisis de las puntuaciones factoriales del alumnado por curso

| <b>Factor (o dimensión)</b>  | <b>Curso 1º</b> | <b>Curso 2º</b> | <b>Curso 3º</b> | <b>Curso 4º</b> | <b>Prueba F (sig.) [T.E.]</b> |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------------|
| 1º - Desarrollo de competencias personales y profesionales                         | 3,88<br>(0,58)  | 3,87<br>(0,59)  | 4,00<br>(0,52)  | 4,03<br>(0,57)  | 5,926 (0,001)<br>[0,016]      |
| 2º - Desarrollo de actividades y evaluación de resultado                           | 3,61<br>(0,65)  | 3,25<br>(0,63)  | 3,28<br>(0,64)  | 3,24<br>(0,61)  | 23,887 (<0,001)<br>[0,061]    |
| 3º - Funcionamiento interno del equipo   | 4,19<br>(0,63)  | 4,05<br>(0,65)  | 4,17<br>(0,57)  | 4,22<br>(0,58)  | 3,903 (0,009)<br>[0,011]      |
| 4º - Normas de funcionamiento  | 3,68<br>(0,74)  | 3,54<br>(0,73)  | 3,60<br>(0,79)  | 3,67<br>(0,84)  | 2,138 (0,094)<br>[0,006]      |
| 5º - Diseño de la actuación docente  | 3,41<br>(0,68)  | 2,99<br>(0,72)  | 3,06<br>(0,67)  | 3,01<br>(0,70)  | 24,565 (<0,001)<br>[0,063]    |
| 6º - Establecimiento de normas   | 3,41<br>(0,79)  | 3,35<br>(0,78)  | 3,33<br>(0,84)  | 3,35<br>(0,86)  | 0,598 (0,617)<br>[0,002]      |
| 7º - Tipología de grupos: heterogéneos y flexibles                                 | 3,51<br>(0,83)  | 3,16<br>(0,80)  | 3,21<br>(0,78)  | 3,26<br>(0,87)  | 10,771 (<0,001)<br>[0,028]    |
| 8º - Constitución del grupo mediante criterios académicos                          | 3,02<br>(0,94)  | 3,04<br>(0,80)  | 2,88<br>(0,83)  | 2,86<br>(0,88)  | 3,069 (0,027)<br>[0,008]      |
| 9º - Constitución del grupo mediante criterios de amistad y autonomía del alumnado | 2,52<br>(0,79)  | 2,50<br>(0,72)  | 2,56<br>(0,72)  | 2,56<br>(0,71)  | 0,534 (0,659)<br>[0,001]      |
| 10º - Tipología de los grupos: estables y coordinados                              | 3,53<br>(0,67)  | 3,55<br>(0,66)  | 3,61<br>(0,61)  | 3,63<br>(0,65)  | 1,744 (0,156)<br>[0,005]      |
| Media (desviación típica)  |                 |                 |                 |                 |                               |

Se comprueba que los perfiles son bastante semejantes. No obstante, las valoraciones medias difieren significativamente en seis de los diez factores (aunque los tamaños del efecto son todos muy bajos: el máximo es de 0,063). En la mayoría de los factores en que se dan las diferencias significativas es el primer curso (sólo o junto con el segundo curso) el principal causante. En el primer factor, en los cursos 3º y 4º la valoración media es significativamente mayor que en 1º y 2º; en los factores segundo, quinto y séptimo, en el curso 1º la valoración es mayor que en el

resto de cursos; en el tercer factor es el curso 2º el que se diferencia de los cursos 1º y 4º y, por último, en el factor octavo los cursos 1º y 2º valoran significativamente mejor que los cursos 3º y 4º. Lo comentado se aprecia mejor en la Figura 62.

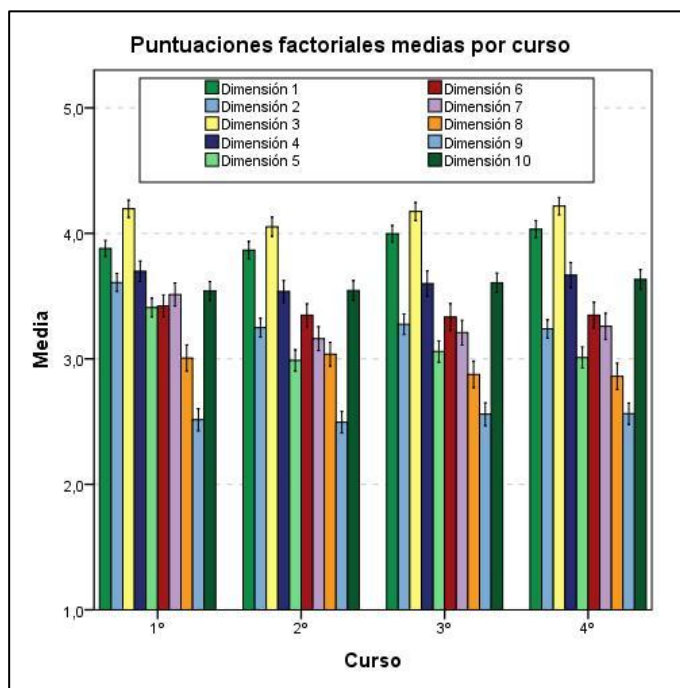


Figura 62. Valoración media de cada factor por curso

#### 7.4.1.4. Puntuación factorial por titulación

Si se analizan las puntuaciones factoriales del alumnado en cada grado y en cada uno de los factores (o dimensiones), se obtienen los resultados de la Tabla 183.

Tabla 183. Análisis de las puntuaciones factoriales del alumnado por titulación

| Factor (o dimensión)                                     | Educación primaria | Educación infantil | Prueba t (sig.) [T.E.]    |
|--|--------------------|--------------------|---------------------------|
| 1º Desarrollo de competencias personales y profesionales | 3,91<br>(0,58)     | 4,01<br>(0,56)     | -2,836 (0,005)<br>[0,175] |
| 2º Desarrollo de actividades y evaluación de resultado   | 3,36<br>(0,65)     | 3,35<br>(0,68)     | 0,187 (0,859)<br>[0,015]  |
| 3º Funcionamiento interno del equipo                     | 4,14<br>(0,62)     | 4,20<br>(0,60)     | -1,385 (0,166)<br>[0,098] |
| 4º Normas de funcionamiento                              | 3,67<br>(0,78)     | 3,53<br>(0,75)     | 2,729 (0,006)<br>[0,183]  |
| 5º Diseño de la actuación docente                        | 3,14<br>(0,74)     | 3,12<br>(0,66)     | 0,352 (0,725)<br>[0,029]  |



| Factor (o dimensión)   | Educación primaria | Educación infantil | Prueba t (sig.) [T.E.]    |
|--|--------------------|--------------------|---------------------------|
| 6º Establecimiento de normas   | 3,38<br>(0,82)     | 3,32<br>(0,82)     | 1,223 (0,222)<br>[0,073]  |
| 7º Tipología de grupos: heterogéneos y flexibles                                 | 3,32<br>(0,84)     | 3,24<br>(0,82)     | 1,595 (0,111)<br>[0,096]  |
| 8º Constitución del grupo mediante criterios académicos                          | 2,97<br>(0,87)     | 2,92<br>(0,88)     | 0,892 (0,373)<br>[0,057]  |
| 9º Constitución del grupo mediante criterios de amistad y autonomía del alumnado | 2,53<br>(0,74)     | 2,54<br>(0,76)     | -0,358 (0,721)<br>[0,013] |
| 10º Tipología de los grupos: estables y coordinados                              | 3,58<br>(0,66)     | 3,57<br>(0,62)     | 0,135 (0,893)<br>[0,016]  |
| Media (desviación típica)  |                    |                    |                           |

Se comprueba que las valoraciones medias son muy semejantes en ambos grados (la diferencia mayor se obtiene en la dimensión 4, de tan sólo 14 centésimas). En ambos grupos el factor más valorado es el del "Funcionamiento interno del equipo" y el menos valorado es el factor relativo a la "Constitución del grupo". Se observan diferencias significativas sólo en los factores 1 y 4; aunque el tamaño del efecto en ambos es pequeño (0,175 y 0.183, respectivamente). Lo comentado se aprecia mejor en la Figura 63.

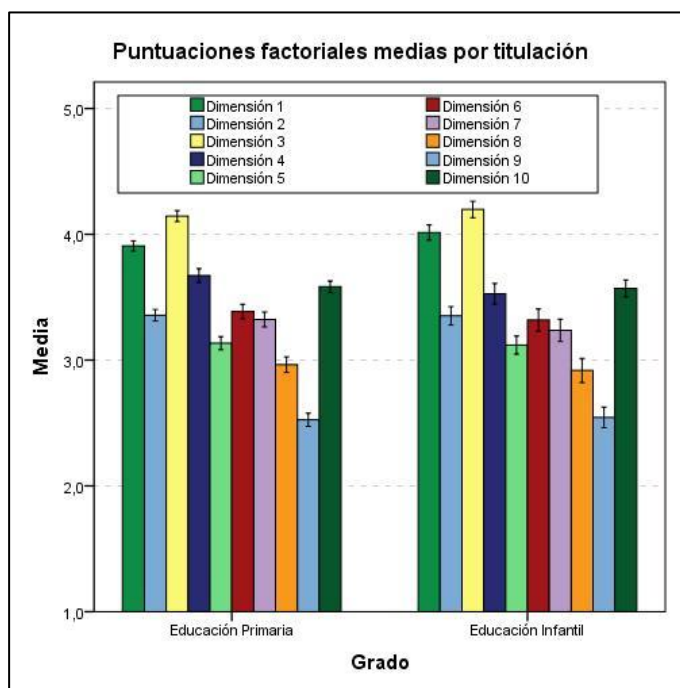


Figura 63. Valoración media de cada factor por titulación

## 7.5. Análisis de las respuestas abiertas del alumnado

### 7.5.1. Fortalezas del trabajo en grupo indicadas por el alumnado

Para el estudio de las fortalezas del trabajo en grupo indicadas por el alumnado se han diferenciando cinco categorías relacionadas con el aprendizaje, las relaciones sociales, la distribución del trabajo, el desarrollo de competencias y el desarrollo personal, tal y como se recoge en la Figura 64:

| DIMENSIÓN                        | CATEGORÍAS  |
|----------------------------------|---|
| FORTALEZAS DEL TRABAJO EN EQUIPO | 1.1. Mejoras en el proceso de aprendizaje de contenidos |
|                                  | 1.2. Relaciones sociales                                |
|                                  | 1.3. Distribución del trabajo                           |
|                                  | 1.4. Aprendizaje de competencias profesionales          |
|                                  | 1.5. Desarrollo personal                                |

Figura 64. Categorías de análisis de las fortalezas del trabajo en grupo señaladas por el alumnado  
Fuente: Categorías de información de respuestas abiertas del alumnado (García, 2011, p.269).

Esta categoría reúne todas las respuestas que valoran positivamente aspectos del TE para su formación profesional o desarrollo personal. Para responder dentro de esta categoría, el alumnado debía responder a la pregunta “Señala alguna/s FORTALEZA/S que posee el trabajo en grupo que no haya/n sido incluidas en los anteriores ítems”.

Dado que era una respuesta abierta, no todo el alumnado la ha respondido, 434 personas del total de 1113 cuestionarios recogidos en este grupo de población han indicado alguna respuesta, lo que representa el 38,99% de la muestra.

Las respuestas se revisan una a una, obteniendo, de cada una de las categorías en las que se han dividido, el porcentaje de respuestas que se muestra en la Tabla 184. Y se realiza el análisis de las respuestas de cada una de las categorías que se muestra a continuación.

Tabla 184. Frecuencia de respuestas de las categorías de las fortalezas del aprendizaje en equipo

| CATEGORÍA                                      | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------|------------|
| 1.1. Mejoras en el aprendizaje de contenidos   | 168        | 36,60%     |
| 1.2. Mejora en las relaciones sociales         | 154        | 33,55%     |
| 1.3. Distribución del trabajo                  | 32         | 6,97%      |
| 1.4. Aprendizaje de competencias profesionales | 57         | 12,42%     |
| 1.5. Desarrollo personal                       | 48         | 10,46%     |
| Total  | 459        | 100,00%    |

En la categoría “Mejora en el aprendizaje de las materias” se distinguen las respuestas que reconocen el aprendizaje en equipo como herramienta formativa para comprender mejor los contenidos de las materias frente al trabajo individual y obtener así un rendimiento académico superior.

En este grupo se han recibido un total de 168 respuestas, que representan el 36,60%. El alumnado valora principalmente el hecho de que el TE favorece el aprendizaje y produce un resultado más productivo. Algunas de las respuestas en este sentido son:

“Si todos los miembros del grupo nos involucramos, respetamos a todos y compartimos opiniones el resultado del trabajo será más productivo” (Cuestionario 5, 3º Infantil).

“El trabajo en grupo te hace ver diferentes puntos de vista y puede ser útil para aumentar tus conocimientos” (Cuestionario 173, 2º Infantil).

“Al trabajar en grupo, la consecución de la actividad tendrá un mayor porcentaje de acierto al juntar diferentes ideas” (Cuestionario 269, 2º Primaria).

“Ayuda a comprender las cosas debatiendo y explicando con los compañeros” (Cuestionario 279, 2º Primaria).

“Permite que aprendamos más entre nosotros al aportar cada uno sus propios conocimientos” (Cuestionario 311, 2º Primaria).

“Que los compañeros puedan explicar contenidos que un alumno no haya podido comprender” (Cuestionario 318, 2º Primaria).

“El trabajo cooperativo es la mejor forma de aprender conocimientos que no posees porque la ayuda de tus semejantes facilita el proceso” (Cuestionario 487, 4º Primaria).

“Es la mejor forma de aprender” (Cuestionario 546, 4º Primaria)

“La comunicación entre iguales ayuda a desarrollar los conocimientos” (Cuestionario 568, 3º Primaria).

“Sobre todo el poner en común las distintas ideas de los miembros del grupo, mejorando el aprendizaje” (Cuestionario 1064, 1º Primaria).

Algunas opiniones muestran la potencialidad de esta herramienta metodología para motivar al alumnado hacia el aprendizaje:

“Puede enriquecerte y hacer que el aprendizaje sea más atractivo y motivador” (Cuestionario 278, 2º Primaria).

“Forma de motivación del aprendizaje” (Cuestionario 471, 4º Primaria).

“Motivación a la hora de realizar tareas, apoyo, intercambio de ideas, compartir formas de ser, enriquecerte” (Cuestionario 473, 4º Primaria).

“Se aprende de manera más amena y te ayudan a darte cuenta de tus debilidades y puntos fuertes” (Cuestionario 604, 3º Primaria).

“Trabajar en grupo multiplica las ideas, lo que hace más interesante un trabajo” (Cuestionario 638, 3º Primaria).

“Nos permite aprender de una forma más práctica, ayudándonos a emplear nuestros conocimientos adquiridos” (Cuestionario 967, 1º Primaria).

“Siempre es más ameno trabajar en grupo que en solitario” (Cuestionario 1104, 1º Primaria).

La siguiente categoría que obtiene mayor número de respuestas es la categoría “Mejora en las relaciones sociales” que aglutina las respuestas que señalan la importancia del trabajo cooperativo para facilitar y afianzar las relaciones entre los miembros del equipo, así como para desarrollar sus habilidades sociales.

En esta categoría se han recogido un total de 154 respuestas, un 33,55% de un total de 459 fortalezas contempladas en los cuestionarios. Siendo el alumnado de los primeros cursos, de primero y segundo, el que otorga el mayor número de respuestas al valorar el TE como medio para conocer otras personas y favorecer las relaciones. De 154 respuestas, 92 pertenecen a estos primeros cursos, el 59,74%:

“Te ayuda a conocer gente nueva, a saber aceptar pensamientos diferentes a los tuyos, debatir civilizadamente” (Cuestionario 66, 4º Infantil).

“Interacción para conocer gente nueva” (Cuestionario 255, 2º Infantil).

“Aumentar las competencias sociales, principalmente a la hora de darse a conocer uno mismo a los demás y de respetar todo lo diferente” (Cuestionario 271, 2º Primaria).

“Poder conocer las opiniones de otros compañeros y debatir con libertad” (Cuestionario 333, 2º Primaria).

“Conoces mejor a los compañeros” (Cuestionario 757, 3º Infantil).

“Forma de hacer amistades y conocer a la clase” (Cuestionario 895, 1º Primaria).

“Mejora las relaciones sociales” (Cuestionario 995, 1º Primaria).

“Sirve para conocer mejor a las personas con las que estás trabajando” (Cuestionario 892, 1º Primaria).

En esta categoría también se encuentran respuestas que consideran el TE como herramienta para adquirir habilidades que favorecen la interacción con los demás y la capacidad de expresarse oralmente ante sus compañeros:

“Capacidad de defender tu opinión y de ponerte en el lugar de los demás” (Cuestionario 15, 3º Infantil).

“Permite mejorar las relaciones sociales tanto entre alumnos como con el profesor” (Cuestionario 248, 2º Primaria).

“Saber escuchar a los compañeros, ver su punto de vista y su forma de expresión, poder explicar los conocimientos con tus palabras, debatir...” (Cuestionario 788, 3º Infantil).

“Ayuda a superar el miedo a hablar en público” (Cuestionario 892, 1º Primaria).

“Aquella persona que tenga más dificultades para expresar sus opiniones delante de toda la clase lo hará más libremente en su pequeño grupo (Cuestionario 1016, 1º Primaria).

“Nos ayuda a perder el miedo a la hora de exponer en público y nos ayuda a expresarnos mejor” (Cuestionario 1058, 1º Primaria).

La tercera categoría que obtiene mayor número de respuestas es la categoría “Desarrollo de competencias profesionales”, que aglutina 57 respuestas, un 12,42% del total de fortalezas señaladas por el alumnado, quienes valoran el TE como una competencia necesaria para su formación como docentes. Estas respuestas tienen que ver con las distintas competencias que el TE ayuda a desarrollar (Sánchez-Elvira et al., 2010): la habilidad para coordinarse con el trabajo de otros, para negociar, para la mediación y resolución de conflictos y la coordinación de grupos de trabajo y en su caso ejercer su liderazgo.

“Nos ayudará como futuras docentes a trabajar con las otras profesoras del centro escolar donde enseñemos” (Cuestionario 152, 2º Infantil).

“Ayuda a nuestro trabajo futuro como profesores” (Cuestionario 283, 2º Primaria).

“Es importante para un trabajo futuro, donde te puede tocar coordinarte y trabajar en grupo con distintas personas” (Cuestionario 313, 2º Primaria).

“Prepararte para trabajar en grupo en el futuro” (Cuestionario 449, 4º Primaria).

“Preparación para el trabajo profesional en grupo futuro” (Cuestionario 489, 4º Primaria).

“Se aprende a trabajar en equipo y a veces a asumir responsabilidades aunque no sean de tu agrado” (Cuestionario 600, 3º Primaria).

“Te prepara para la futura profesión como docente y para saber cómo actuar en diferentes situaciones y lidiar con todo tipo de personas” (Cuestionario 766, 3º Infantil).

“Ayuda a formarse para estar a gusto en un futuro puesto de trabajo donde tendrás que trabajar con personas que no son de tu agrado” (Cuestionario 1042, 1º Primaria).

La categoría que se sitúa en cuarto lugar en cuanto al número de respuestas, es la categoría “Desarrollo personal”, con un total de 48 respuestas, un 10,46%. Las opiniones de este grupo hacen referencia al desarrollo individual de los miembros de equipos de trabajo. Los participantes en la encuesta muestran beneficios personales que se obtienen de la realización de trabajos en equipo con los que desarrollan habilidades como la paciencia, tolerancia, confianza, autoestima, creatividad, autonomía, responsabilidad, razonamiento crítico, autoconocimiento y generosidad, entre otras, tal como se refleja en las siguientes respuestas:

“Enriquecimiento personal, ya que aprendes otras formas de trabajar, de expresar ideas” (Cuestionario 64, 4º Infantil).

“Valorar el propio trabajo individual realizado. Sentirse competente frente a los compañeros y la tarea propuesta” (Cuestionario 90, 4º Infantil).

“Las personas que son más tímidas o dudan de sus capacidades pueden estar más a gusto en un grupo” (Cuestionario 119, 1º Infantil).

“Capacidad de comprender y aceptar puntos de vista diferentes a los tuyos” (Cuestionario 161, 2º Infantil).

“Mejorar la capacidad de argumentar y explicar lo propio, así como autocriticarse” (Cuestionario 247, 2º Primaria).

“Mejorar la responsabilidad de cada miembro del grupo” (Cuestionario 253, 2º Primaria).

“Ayuda a confiar más en uno mismo (Cuestionario 524, 4º Primaria).

“Deja un grado de autonomía al alumno” (Cuestionario 552, 4º Primaria).

“Enseña a ser pacientes con los demás y a evitar discusiones” (Cuestionario 633, 3º Primaria).

“Espíritu emprendedor” (Cuestionario 886, 4º Primaria).

“Te obliga a exigirte” (Cuestionario 1035, 1º Primaria).

La última categoría en cuanto a porcentaje de respuestas es para la “Distribución del trabajo”, que sitúa al TE como herramienta para facilitar el trabajo a realizar mediante el reparto de tareas para cada uno de los miembros del grupo. Obtiene un total de 32 respuestas, un 6,97%. La mayoría de las respuestas obtenidas en este sentido también provienen de los alumnos de los dos primeros cursos, 23 de un total de 32, es decir, el 71, 88% de este grupo de respuestas considera el TE como una forma de reparto del volumen de trabajo.

“Simplemente permite enseñarnos a organizar nuestro tiempo, a discriminar materiales y a ser críticos” “Llevar un control para que todos los miembros del grupo participen” (Cuestionario 334, 2º Primaria).

“Se divide la tarea y de esta forma no es tan costoso realizarlo” (Cuestionario 346, 2º Primaria).

“Ayuda a realizar el trabajo de forma más repartida” (Cuestionario 357, 2º Primaria).

“Ayuda a la organización, es decir, a la administración del tiempo para realizarlo” (Cuestionario 366, 2º Primaria).

“Reduce el tiempo para realizar los trabajos” (Cuestionario 562, 4º Primaria).

“El trabajo en grupo facilita alcanzar los objetivos propuestos” (Cuestionario 754, 2º Primaria).

“Se reparte mejor el trabajo” (Cuestionario 842, 1º Primaria).

“Resulta mucho más llevadero” (Cuestionario 984, 1º Primaria).

“Aprender a organizarnos y a conocernos mejor los miembros del grupo” (Cuestionario 1072, 1º Primaria).

### **7.5.2. Debilidades del trabajo en grupo indicadas por el alumnado**

Para el estudio de las debilidades del trabajo en grupo indicadas por el alumnado se han diferenciando cuatro categorías que hacen mención a la utilización del tiempo, la falta de compromiso, la diversidad y conflictividad y la actuación docente, como se recoge en la Figura 65:

| DIMENSIÓN                         | CATEGORÍAS                       |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| DEBILIDADES DEL TRABAJO EN EQUIPO | 2.1. Utilización del tiempo      |
|                                   | 2.2. Falta de compromiso         |
|                                   | 2.3. Diversidad y conflictividad |
|                                   | 2.4. Actuación docente           |

Figura 65. Categorías de análisis de las debilidades del trabajo en grupo señaladas por el alumnado  
Fuente: Categorías de información de respuestas abiertas del alumnado (García, 2011, p.269).

Esta categoría reúne todas las respuestas que valoran aquellos aspectos que obstaculizan la realización de trabajos en equipo dentro del ámbito universitario.

A la pregunta “Señala alguna/s DEBILIDAD/ES que posea el trabajo en grupo que no haya/n sido incluidas en los anteriores ítems” han contestado 551 personas de un total de 1113 cuestionarios recogidos, lo que representa el 49,50% de la muestra. El total de respuestas ha sido de 576.

En cada una de las categorías en las que hemos dividido el estudio se encuentran los porcentajes de respuesta que se muestran en la Tabla 185:

Tabla 185. Frecuencia de respuestas por categorías de las debilidades del aprendizaje en equipo señaladas por el alumnado

| CATEGORÍA                        | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|----------------------------------|------------|------------|
| 2.1. Utilización del tiempo      | 149        | 25,86%     |
| 2.2. Falta de compromiso         | 262        | 45,49%     |
| 2.3. Diversidad y conflictividad | 135        | 23,44%     |
| 2.4. Actuación docente           | 30         | 5,21%      |
| Total                            | 576        | 100,00%    |

Dentro de cada una de las categorías se realiza la revisión de las respuestas.

La categoría que recibe mayor número de respuestas es la que se refiere a la “Falta de compromiso”. Se han contabilizado las respuestas que reconocen los problemas que surgen a la hora de trabajar en equipo debidos a la falta de cooperación de determinadas personas, resultando 262 respuestas, un 45,49% del total de debilidades, que manifiestan:



“Quizá no siempre haya el mismo interés por parte de todos los miembros” (Cuestionario 73, 4º Infantil).

“Nunca se reparte el trabajo equitativamente ni se hace nada al respecto” (Cuestionario 210, 2º Infantil).

“No todos los participantes tienen el mismo grado de participación y compromiso” (Cuestionario 248, 2º Primaria).

“La falta de implicación e interés de algún miembro crea inestabilidad en el mismo y no funciona como debería” (Cuestionario 276, 2º Primaria).

“En muchas ocasiones la carga de trabajo no es igual para todos los alumnos debido al desinterés de algunos” (Cuestionario 473, 4º Primaria).

“Muchas veces hay alumnos que trabajan más que otros” (Cuestionario 609, 3º Primaria).

“Como sucede en la vida real, hay gente que se aprovecha de otra y trabaja menos” (Cuestionario 735, 2º Primaria).

“Pueden aparecer casos en los que la participación e implicación de los miembros sea muy diferente perjudicando al grupo” (Cuestionario 884, 4º Primaria).

“La posibilidad de que algún componente del grupo se aproveche o de que el más listo sea el que tome decisiones sin consultar” (Cuestionario 982, 1º Primaria).

“No todos participamos por igual, ya que el peso casi siempre recae en dos personas” (Cuestionario 998, 1º Primaria).

“Que muchas veces hay una pequeña parte del grupo que no trabaja y se aprovecha del resto de los cooperantes” (Cuestionario 1042) (1º Primaria).

Se observa además la preocupación por la evaluación individual dentro de los trabajos grupales:

“Algunos trabajan más que otros y no hay forma de que el profesor evalúe esto” (Cuestionario 66, 4º Infantil).

“En ocasiones algún miembro puede no trabajar y llevarse la misma nota que el resto” (Cuestionario 271, 2º Primaria).

“Irritante con gente que no haga nada y encima tengas que poner el nombre en la portada, y que diga que ella ha sido la que más ha hecho siendo que ni siquiera ha buscado información” (Cuestionario 278, 2º Primaria).

“Hay personas que trabajan más que otras y no se les valora ya que la nota es grupal” (Cuestionario 367, 2º Primaria).

“La calificación del trabajo es la misma para todos los miembros del grupo independientemente del trabajo e implicación realizados” (Cuestionario 469, 4º Primaria).

“Tu calificación depende de tus compañeros y en ocasiones estos no se lo toman en serio” (Cuestionario 656, 3º Primaria).

“Hay muchas injusticias a la hora de la evaluación ya que no todos los miembros del grupo trabajan lo mismo” (Cuestionario 780, 3º Infantil).

“Pienso que son mejores los exámenes que el trabajo en grupo porque ahí se ve realmente lo que trabaja cada persona” (Cuestionario 988, 1º Primaria).

Y por el hecho de que esa falta de compromiso sea motivada por el excesivo tamaño de los equipos:

“Si el grupo es muy grande, siempre hay alguno que no hace nada” (Cuestionario 463, 4º Primaria).

“Suele haber gente, generalmente en grupos numerosos que no hace nada” (Cuestionario 1075, 1º Primaria).

Cabe señalar que, dentro de esta categoría sobre la falta de compromiso, el 56,49% de las respuestas, 148 de un total de 262, provienen del alumnado de 1º y 2º; probablemente porque en estos cursos, dado que algunos alumnos no se conocen, existe mayor heterogeneidad en los grupos de trabajo, lo que hace que se acuse más la falta de compromiso de algunos de sus miembros.

La segunda categoría en cuanto a porcentaje de respuestas es la categoría “Utilización del tiempo”, que agrupa las dificultades encontradas para compatibilizar los horarios de los integrantes de un grupo y reunirse para llevar a cabo las tareas propias de los trabajos cooperativos. En este grupo se han encontrado 149 respuestas, un 25,86% del total.

“Necesidad de disponer de tiempo adicional para reunirse y poner de acuerdo con el resto de compañeros” (Cuestionario 75, 4º Infantil).

“Dificultades a la hora de poder quedar todos juntos” (Cuestionario 255, 2º Primaria).

“Para personas con otras actividades fuera de la Universidad es muy difícil quedar con el grupo” (Cuestionario 271, 2º Primaria).

“Requiere mucho tiempo en relación al porcentaje de peso en la evaluación final” (Cuestionario 422, 4º Primaria).

“Dificultad para reunirse en algunas ocasiones por falta de tiempo de los integrantes” (Cuestionario 562, 4º Primaria).

“Problemas a la hora de que todos los componentes del equipo puedan quedar para hacerlo” (Cuestionario 577, 3º Primaria).

“Dificultad para encontrar momentos en los que puedan quedar todos los miembros del grupo” (Cuestionario 1013, 1º Primaria).

“Si son grupos muy grandes, poder ponerse de acuerdo sobre cuando quedar para trabajar” (Cuestionario 1097, 1º Primaria).

Se observa la preocupación del alumnado por la cantidad de trabajos en equipo y la falta de tiempo para su organización personal y el trabajo individual:

“Resta tiempo del trabajo académico individual. A veces es difícil concretar horarios comunes” (Cuestionario 395, 4º Primaria).

“El tiempo empleado en los trabajos cooperativos es mayor que en los individuales normalmente” (Cuestionario 563, 4º Primaria).

“Resta mucho tiempo” (Cuestionario 656, 3º Primaria).

“No ayuda tanto al aprendizaje como las horas de estudio” (Cuestionario 1011, 1º Primaria).

Y por cómo la gestión del tiempo provoca el reparto de tareas y, en consecuencia, merma la calidad del aprendizaje tal como muestran las siguientes respuestas:

“No abarcar todo el conocimiento que se debería adquirir por el reparto de tareas” (Cuestionario 272, 2º Primaria).

“Te especializas en un tema de los muchos que hay en la asignatura” (Cuestionario 432, 4º Primaria).

La categoría “Diversidad y conflictividad” agrupa un total de 135 respuestas, un 23,44% del total, y es el tercer grupo en cuanto a número de respuestas. En ella se encuentran las respuestas que mencionan los conflictos que surgen en los equipos de trabajo debido a la diversidad entre los miembros. El 53,33% de las respuestas de esta categoría las ha aportado el alumnado de los dos primeros cursos de las titulaciones objeto de estudio, en los cuales se presupone existe una mayor diversidad y conflictividad a la hora de trabajar en equipo.

“Puede haber diferencias de opiniones que no se resuelven y lleven a conflictos...” (Cuestionario 73, 4º Infantil).

“A veces, es difícil llegar a un acuerdo ya que se dan opiniones muy diversas” (Cuestionario 173, 2º Infantil).

“Puede dar lugar a discusiones internas por las responsabilidades de cada uno en el trabajo y la calidad del mismo” (Cuestionario 282, 2º Primaria).

“Que los alumnos no se lleven bien entre ellos” (Cuestionario 323, 2º Primaria).

“A veces es difícil llegar a un acuerdo” (Cuestionario 600, 3º Primaria).

“La competitividad de algunos compañeros no es muy beneficiosa, ya que actúan individualmente” (Cuestionario 772, 3º Infantil).

“Que el grupo no se ponga de acuerdo en algunos aspectos y se generen conflictos” (Cuestionario 788, 3º Infantil).

“Tener opiniones diferentes y no ponerse de acuerdo” (Cuestionario 941, 1º Primaria).

En este apartado los estudiantes manifiestan además su preferencia por trabajar con compañeros que ellos mismos elijan, sin venir impuestos por el profesor:

“No se debería obligar a nadie a formar parte de un grupo con determinadas personas” (Cuestionario 462, 4º Primaria).

“Si los grupos son propuestos por el profesor en vez de por los alumnos puede afectar al resultado del trabajo o participación” (Cuestionario 577, 3º Primaria).

“A veces cuando el grupo no es elegido por los propios alumnos si no aleatoriamente por el profesor pueden coincidir varias personas que no se lleven bien y afecte al grupo y a su funcionamiento” (Cuestionario 1008, 1º Primaria).

Y señalan la relación que puede darse entre la constitución de grupos numerosos y la aparición de conflictos grupales:

“Si el grupo es muy numeroso cuesta mucho trabajar y llegar a acuerdos” (Cuestionario 777, 3º Infantil).

“Dificultad de realizarlos y llegar a acuerdos si el grupo es grande (más de 4 personas)” (Cuestionario 1099, 1º Primaria).

Por último, la categoría “Actuación docente” es la que recibe menor número de respuestas. Agrupa aquellas opiniones que manifiestan las debilidades del TE dada la falta de implicación docente en el control de los grupos de trabajo. Son 30 las respuestas que manifiestan la falta de planificación por parte del profesorado y principalmente la falta del reconocimiento individual en la tarea grupal desarrollada, el 5,20% del total.

“No se valora el trabajo personal de cada uno, ya que no se sabe quién hace cada parte” (Cuestionario 72, 4º Infantil).

“El profesorado no propone distintas soluciones si entre los miembros de un grupo hay cierta incomodidad” (Cuestionario 152, 2º Infantil).

“Solo se evalúa el resultado final y no los posibles obstáculos que se han tenido que superar” (Cuestionario 355, 2º Primaria).

“Algunos no están lo suficientemente valorados para lo que suponen” (Cuestionario 387, 4º Primaria).

“No se valora la aportación individual de cada componente del grupo” (Cuestionario 455, 4º Primaria).

“No se tiene en cuenta el trabajo y el esfuerzo individual” (Cuestionario 773, 3º Infantil).

“El tiempo empleado puede valorarse insuficientemente por no tener los criterios claros” (Cuestionario 949, 1º Primaria).

“La falta de importancia y por tanto de calificación que se le da al trabajo en grupo en la asignatura” (Cuestionario 1044, 1º Primaria).

“Que si alguien no hace bien su trabajo o no colabora se le evalúe igual que al resto que si que han trabajado” (Cuestionario 1057, 1º Primaria).

“A veces la nota colectiva no se relaciona con el trabajo realizado por todos los miembros del grupo” (Cuestionario 1059, 1º Primaria).

Se observa en las anteriores respuestas la manifiesta preocupación por la evaluación individual dentro del TE. También se señala la falta de coherencia y utilidad de algunos trabajos:

“Normalmente son trabajos sin sentido que te hacen perder el tiempo y no te hacen adquirir conocimientos” (Cuestionario 598, 3º Primaria).

“Siempre hay trabajos que opino que están por rellenar, por tenernos ocupados y que no sirven para nada.” (Cuestionario 621, 3º Primaria).

### **7.5.3. Sugerencias para mejorar la metodología cooperativa indicadas por el alumnado**

Para el estudio de las sugerencias del trabajo en grupo indicadas por el alumnado se han diferenciando ocho categorías, que pueden agruparse en tres grupos: las referidas a la estructura del equipo, las referidas a las tareas del equipo y las referidas al rol del profesorado, como se recoge en la Figura 66.

Estas categorías reúnen las aportaciones del alumnado para la mejora de la metodología de TE en las aulas. El alumnado debía responder a la pregunta “Señala

alguna/s SUGERENCIA/S para mejorar la metodología cooperativa”. Han contestado a la pregunta un total de 307 personas de los 1113 cuestionarios, lo que representa el 27,58% de la muestra. El total de respuestas en este apartado ha sido de 325.

| DIMENSIÓN  | SUBDIMENSIONES                       | CATEGORÍAS                                    |
|--|--------------------------------------|---|
| SUGERENCIAS PARA LA MEJORA DEL TRABAJO EN EQUIPO | Referidas a la estructura del equipo | 3.1 Número de componentes                     |
|  |                                      | 3.2. Estabilidad del equipo                   |
|  |                                      | 3.3. Volumen de trabajo                       |
|  | Referidas a las tareas del equipo    | 3.4. Tiempo de realización                    |
|  |                                      | 3.5. Actitud hacia el trabajo                 |
|  |                                      | 3.6. Nivel de intervención durante el proceso |
|  | Referidas al rol del profesorado     | 3.7. Evaluación de resultados                 |
|  |                                      | 3.8. Coordinación del equipo docente          |

Figura 66. Categorías de análisis de las sugerencias para la mejora del trabajo en grupo señaladas por el alumnado

Fuente: Categorías de información de respuestas abiertas del alumnado (García, 2011, p.269).

En cada una de las categorías en las que hemos dividido el estudio encontramos los porcentajes de respuesta que se muestran en la Tabla 186.

Tabla 186. Frecuencia de respuestas de las categorías en las sugerencias para la mejora del aprendizaje en equipo señaladas por el alumnado

| SUBDIMENSIÓN          | CATEGORÍA                                     | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-----------------------|---|------------|------------|
| Estructura del Equipo | 3.1. Número de componentes                    | 13         | 4,00%      |
|                       | 3.2. Estabilidad del equipo                   | 10         | 3,77%      |
|                       | 3.3. Volumen de trabajo                       | 11         | 3,38%      |
| Tareas de Equipo      | 3.4. Tiempo de realización                    | 23         | 7,07%      |
|                       | 3.5. Actitud hacia el trabajo                 | 39         | 12,00%     |
|                       | 3.6. Nivel de intervención durante el proceso | 134        | 41,23%     |
| Rol del profesorado   | 3.7. Evaluación de resultados                 | 89         | 27,34%     |
|                       | 3.8. Coordinación del equipo docente          | 6          | 1,84%      |
| Total                 |   | 325        | 100,00%    |

Se observa que el mayor porcentaje de respuestas van dirigidas a sugerir mejoras en el rol que el profesorado desempeña en los trabajos en grupo, seguido de las contribuciones para la mejora de las tareas de equipo y por último las que se refieren a la estructura del equipo.

Las categorías que reciben mayor número de respuestas son la que se refiere al “Nivel de intervención durante el proceso”, con 134 respuestas del total de 325, un 41,23%, y la que se refiere a la “Evaluación de resultados”, con 89 respuestas del total de 325, lo que representa un 27,34%. Ambas categorías pertenecen a la subdimensión del rol del profesorado, que alcanza el 70,46% de las respuestas frente al 7,08% de la subdimensión sobre la estructura del equipo o el 22,46% acerca de las Tareas de Equipo. Se pasa a revisar las respuestas de cada categoría.

En primer lugar, se señalan el grupo de respuestas relacionadas con la intervención del profesorado por ser el grupo de respuestas más representativo. A continuación se muestran algunas de las respuestas obtenidas en este sentido, que sugieren la necesidad de mayor supervisión docente en las tareas grupales, recibir más explicaciones y recibir formación para el TE.

Sobre la solicitud de mayor seguimiento por parte del profesorado se obtienen respuestas como las que se muestran a continuación:

“Mayor control por parte del profesorado” (Cuestionario 24, 3º Infantil).

“Control y supervisión mejor del trabajo en grupo” (Cuestionario 152, 2º Infantil).

“Que todos tengan alguna tarea fijada ya que si no mucha gente no hace nada y sin embargo se lleva la misma nota que todos” (Cuestionario 176, 2º Infantil).

“Que el profesor controle la participación de todos los componentes del grupo” (Cuestionario 185, 2º Infantil).

“Mayor comunicación profesor-alumno a través de tutorías obligatorias” (Cuestionario 252, 2º Primaria).

“Hacer un seguimiento de tutorías y así el profesor evaluaría individualmente a cada participante para saber si ese alumno trabaja o tiene interés. Hacer más seguimientos” (Cuestionario 322, 2º Primaria).

“Prohibir que cada participante haga una parte y luego juntarla con la de los demás” (Cuestionario 345, 2º Primaria).

“Que el desarrollo del trabajo sea adecuado, para ello debe existir una supervisión del trabajo paso a paso” (Cuestionario 381, 4º Primaria).

“Más seguimiento por parte del profesor y tutorías” (Cuestionario 480, 4º Primaria).

“Mayor control por parte del profesorado” (Cuestionario 539, 4º Primaria).

“Que cada vez sea una persona diferente la que coordine el grupo” (Cuestionario 713, 2º Primaria).

“Mayor supervisión por parte del profesorado para asegurarse de que todos los componentes del grupo trabajen por igual” (Cuestionario 766, 3º Infantil).

“Realizar un seguimiento continuo teniendo en cuenta la participación de todos los componentes” (Cuestionario 774, 3º Infantil).

Sobre la necesidad de recibir más explicaciones por parte del profesorado y realizar un cuidadoso y detallado diseño de las tareas de equipo hay opiniones como estas:

“Más explícitos los pasos que hay que seguir para realizar el trabajo” (Cuestionario 463, 4º Primaria).

“Marcar las normas desde el principio” (Cuestionario 512, 4º Primaria).

“Dejar claro desde el inicio pautas, bibliografía y criterios de calificación” (Cuestionario 552, 4º Primaria).

“Establecer unas normas de trabajo en grupo que sean claras” (Cuestionario 630, 3º Primaria).

“Marcar unas pautas para la convivencia en grupo y repartir bien las tareas” (Cuestionario 1046, 1º Primaria).

“Poner unas normas mínimas o unos criterios que se tengan que cumplir obligatoriamente” (Cuestionario 1055, 1º Primaria).

Y también es manifiesta la preocupación por recibir mayor formación para la realización de trabajos en equipo y que estos estén más vinculados con actividades reales del ámbito profesional para el cual se están preparando:

“Una formación específica en metodología grupal” (Cuestionario 380, 4º Primaria).

“Partir de los intereses e ideas de los alumnos.” (Cuestionario 388) (4º Primaria)

“Enseñar cómo se debe realizar cuando nos enfrentamos al primer trabajo cooperativo no sabemos cómo funciona y no se nos explica de forma adecuada, se da por sabido.” (Cuestionario 775, 3º Infantil).

“Darle siempre un sentido práctico, intentar adaptarlos a la vida real más.” (Cuestionario 795) (3º Primaria)

“Desde niños y durante toda la secundaria me han enseñado a trabajar de forma individual y defender por encima de todo mi criterio. No me han mostrado cuánto se puede aprender escuchando la opinión de los demás ni siquiera a través de un pequeño debate. Pienso que hay que concienciar del trabajo en equipo desde primaria, porque a fin de cuentas pueden educarte de forma muy individualista y sobrevivirás durante toda la etapa estudiantil; pero cuando sales a la calle, vives en



sociedad y te das cuenta que necesitamos trabajar juntos, no competir.” (Cuestionario 821, 2º Primaria).

“Si realmente se busca el beneficio de un aprendizaje cooperativo, es decir, que los alumnos aprendan los beneficios de un aprendizaje en el que los conocimientos se crean de la interacción de todos los miembros del grupo, creo que sería conveniente realizar talleres sobre esta metodología, o trabajos de posterior exposición en clase, para compartir con el resto de los compañeros, pero sin peso en la calificación de la asignatura.” (Cuestionario 829, 2º Primaria).

“Realizar dinámicas de grupo y de resolución de conflictos, etc...” (Cuestionario 955, 1º Primaria).

La segunda categoría en cuanto a porcentaje de respuestas en este apartado de sugerencias es la “Evaluación de resultados”, con un 27,34% de respuestas; donde se recogen las respuestas referidas a la necesidad de mayor reconocimiento del trabajo realizado para la calificación final, así como la necesidad de tener en cuenta la participación individual en el desarrollo de las tareas grupales:

“Debería contar también el trabajo individual” (Cuestionarios 2 y 13, 3º Infantil).

“Dejar claros los criterios de evaluación de los trabajos” (Cuestionario 15, 3º Infantil).

“Mayor control de la actividad individual dentro del grupo” (Cuestionario 26, 3º Infantil).

“Valorar de manera adecuada la aportación de cada miembro del grupo” (Cuestionario 161, 2º Infantil).

“Que los trabajos cuenten más en la nota ya que se les considera importantes” (Cuestionario 269, 2º Primaria).

“Tener en cuenta la implicación de cada uno de los miembros del grupo para que todos acaben trabajando, al menos por igual” (Cuestionario 276, 2º Primaria).

“El profesorado debería valorar el trabajo individual, pues a pesar de concebirse como grupal, muchas veces acaba siendo todo lo contrario” (Cuestionario 302, 2º Primaria).

“El profesorado da demasiada importancia al resultado, olvidándose de la importancia del proceso” (Cuestionario 436, 4º Primaria).

“No se evalúan adecuadamente los trabajos en grupo. Deberían ser más importantes que los exámenes ya que llevan una gran cantidad de tiempo y si suspendes el examen no media nada” (Cuestionario 514, 4º Primaria).

“Que se valore el trabajo individual dentro del grupo” (Cuestionario 604, 3º Primaria).

“... los trabajos deberían tener más peso en la calificación y el profesor debería evaluar el trabajo de grupo y el trabajo e implicación individual de cada miembro del grupo.” (Cuestionario 622, 3º Primaria).

“Que además de evaluar el trabajo grupal también se evalúe individualmente a los integrantes” (Cuestionario 776, 3º Infantil).

“Mayor peso en la evaluación” (Cuestionario 885, 4º Primaria).

Además, algunas opiniones sugieren medidas concretas para la mejora de la evaluación de los trabajos grupales o la utilización de diferentes herramientas de evaluación:

“Evaluarse unos a otros para que todos los miembros trabajen.” (Cuestionario 59, 4º Infantil).

“Para controlar el trabajo del alumnado, en algunas universidades cuando hacen trabajos en grupo, luego hay una especie de examen donde se demuestra realmente quién ha trabajado y quién no.” (Cuestionario 66, 4º Infantil).

“Hacer más autoevaluaciones.” (Cuestionario 247, 2º Primaria).

“Tener que poner lo que cada uno ha aportado al trabajo (información y partes realizadas)” (cuestionario 279, 2º Primaria).

“Incluir evaluaciones anónimas entre los miembros del grupo.” (Cuestionario 361, 2ºPrimaria).

“Realizar una autoevaluación individual de lo que ha hecho cada integrante además de señalar cada uno el apartado que ha realizado.” (Cuestionario 370, 2º Primaria).

“Evaluación de tus compañeros.” (Cuestionario 390, 4º Primaria).

“Fichas de observación.” (Cuestionario 416, 4º Primaria).

“Quizá realizar un plan antes de empezar y reflexionar al final si se ha cumplido o no y por qué.” (Cuestionario 636, 3º Primaria).

“Incluir una crítica al propio trabajo” (Cuestionario 750, 2º Primaria).

“Valorar tanto el trabajo grupal como individual, evaluándose el propio grupo.” (Cuestionario 773, 3º Infantil).

“Establecer sesiones de evaluación donde se compruebe que todo el grupo conoce el trabajo que está haciendo,” (Cuestionario 884, 4º Primaria).

El grupo de respuestas sobre la “Coordinación del equipo docente” agrupa las respuestas que sugieren la planificación común de los trabajos grupales por parte del profesorado de un mismo curso; lo que contribuiría al mejor control del tiempo asignado a este tipo de tareas.

“Deberían estar más coordinados y ser más útiles en nuestra formación” (Cuestionario 470, 4º Primaria).

“No proponer trabajos tan largos, sino aplicados a lo que estudiamos y que sean significativos y útiles” (Cuestionario 473, 4º Primaria).

“Debería tener más peso en la evaluación final y ser más consecuente con la cantidad de temario y resto de trabajos” (Cuestionario 624, 3º Primaria).

El porcentaje de respuestas de esta categoría es el menor de todos los grupos de sugerencias establecidos, solo un 1,84% de las respuestas manifiestan su preocupación por este aspecto. Este hecho es significativo dada la puntuación que, en la escala Lickert sobre 5 del cuestionario, recibe la pregunta sobre la coordinación del profesorado, que se puntúa con 2,82 de media, siendo significativamente menor a la otorgada a otros ítems dentro de la planificación del profesorado.

En segundo lugar, en función del número de respuestas recibidas, se señalan aquellos aspectos relacionados con las tareas del equipo, como el volumen de trabajo, el tiempo de realización de las tareas grupales y la actitud hacia el trabajo.

En relación a la “Actitud hacia el trabajo”, las respuestas se encaminan a considerar la actitud de los componentes de los equipos como un factor clave para conseguir los objetivos propuestos en los trabajos grupales. Se incluyen las sugerencias sobre la necesidad de una mayor implicación por parte de todos los miembros, apelando a una mayor responsabilidad individual. Este grupo de respuestas ocupa el tercer lugar, con un 12%, dentro del total de sugerencias.

“Total disposición a la comprensión de ideas y aportaciones ajenas.” (Cuestionario 158, 2º Infantil).

“Adoptar y aceptar roles y dar el máximo por y para el buen funcionamiento y resultado del equipo o grupo.” (Cuestionario 289, 2º Primaria).

“Implicarnos y comprometernos a cumplir las pautas a su debido tiempo.” (Cuestionario 569, 3º Primaria).

“Un mayor compromiso por parte de todo el grupo.” (Cuestionario 737, 2º Primaria).

“Pensar que es un bien para todos los miembros del equipo y participar con todas tus energías.” (Cuestionario 892, 1º Primaria).

“Tener compromiso y no imponer una manera de pensar para el desarrollo del trabajo.” (Cuestionario 1027, 1º Primaria).

“Escuchar a todos los componentes y las ideas o puntos de vista.” (Cuestionario 1027, 1º Primaria).

“Que todos los miembros participen de forma activa.” (Cuestionario 1043, 1º Primaria).

En relación a la responsabilidad individual de los compañeros con los que compartir equipo, se demanda mayor autonomía en la composición de equipos por parte de los estudiantes y la constitución de grupos en función de la responsabilidad de los miembros:

“Dar flexibilidad para organizar grupos con compañeros que has trabajado anteriormente y ya sabes el funcionamiento del equipo” (Cuestionario 63, 4º Infantil).

“Creo que el alumnado trabaja mejor con grupos de amistad” (Cuestionario 174, 2º Infantil).

“Elegir a miembros que compartan el mismo interés para hacer los trabajos” (Cuestionario 268, 2º Primaria).

“Hacer los grupos según la responsabilidad de las personas y el compromiso que se demuestra” (Cuestionario 313, 2º Primaria).

“Modificar la formación de grupos para que todos cooperen” (Cuestionario 389, 4º Primaria).

“Permitir a los alumnos elegir su propio equipo de trabajo” (Cuestionario 398, 4º Primaria).

“Establecer los grupos en función del compromiso que cada uno esté dispuesto a asumir” (Cuestionario 472, 4º Primaria).

“Establecer grupos donde todos los miembros tengan intereses comunes” (Cuestionario 605, 3º Primaria).

“Que los grupos se puedan hacer como el alumno quiera porque así se trabaja mejor” (Cuestionario 623, 3º Primaria).

“Todo está bien, solo que a la hora de elegir, no dejaría que se hiciera por grupos de amigos” (Cuestionario 1024, 1º Primaria).

La categoría “Volumen de trabajo” incluye las respuestas del alumnado referidas a la cantidad de TE que tienen que realizar, con un 3,38% del total de respuestas. En este sentido el alumnado manifiesta:

“Demasiados trabajos en grupo” (Cuestionario 346, 2º Primaria).

“Que no nos carguen con tantos trabajos individuales y grupales, porque algunos no nos sirven para nada” (Cuestionario 460, 4º Primaria).

“No puede ser que gente con trabajos o incluso siendo madre tenga que realizar este tipo de trabajos. Un día seré profesora y no impartiré la clase en equipo junto a cuatro maestros más, al igual que las oposiciones que son individuales. Por todo ello y mucho más, considero los tres primeros años asfixiantes, llegando a no soportar hacer tanto trabajo en grupo” (Cuestionario 491, 4º Primaria).

“Para poder ponerse de acuerdo en horarios no deberían ser tan extensos ya que los horarios lo dificultan” (Cuestionario 632, 3º Primaria).

“No sobrecargar a los grupos con trabajos” (Cuestionario 777, 3º Infantil).

La categoría “Tiempo de realización” incluye las respuestas del alumnado referidas a la tiempo que deben dedicar a la realización de TE como un factor clave para la elaboración eficaz de las tareas, recoge un 7,07% del total de respuestas. En este sentido las respuestas señalan, mayoritariamente, el escaso tiempo dedicado en horario lectivo para la realización de TE y las dificultades que encuentran para compatibilizar y organizar sus actividades.

“Dejar tiempo en clase para llevar a cabo este trabajo” (Cuestionario 65, 4º Infantil).

“Más horas para estar juntos en grupo en horario de clase” (Cuestionario 255, 2º Primaria).

“Dejar más tiempo en clase para trabajar en grupo” (Cuestionario 429, 4º Primaria).

“Dejar más tiempo de clase para desarrollar el trabajo” (Cuestionario 581, 3º Primaria).

“Dejar tiempo del periodo de clases para dedicarlo a trabajo en grupos y avanzar no solo fuera de la facultad” (Cuestionario 635, 3º Primaria).

“Establecer horario lectivo para hacer lo trabajos grupales” (Cuestionario 886, 4º Primaria).

“Asignar más horas de clase para realizar estos trabajos en clase, ya que la supervisión del profesor me parece fundamental” (Cuestionario 887, 4º Primaria).

Por último, se señalan aquellos aspectos relacionados con la estructura del equipo, donde se distinguen las respuestas sobre el número de integrantes de los grupos y la estabilidad de los equipos.

La categoría “Número de componentes” alude a las aportaciones realizadas por el alumnado en torno al tamaño de los equipos de trabajo, con un 4% del total de

respuestas de este apartado. Como se ha referenciado en el marco teórico, los equipos deben tener un número de miembros suficiente para aportar una diversidad de ideas, pero, en general, el alumnado muestra su preferencia por reducir el número de componentes en los equipos de trabajo:

“Grupos pequeños, son más eficientes, es más fácil consensuar.”  
(Cuestionario 261, 2º Primaria).

“Dejar hacer los grupos de 2 personas y poner la parte que cada una ha aportado y hecho.” (Cuestionario 278, 2º Primaria).

“Los grupos deberían ser más pequeños...” (Cuestionario 622, 3º Primaria).

“Que los grupos sean de dos o tres personas.” (Cuestionario 757, 3º Infantil).

“No hacer grupos demasiado grandes.” (Cuestionario 764, 3º Infantil).

Esta opinión se corresponde con la recibida en el cuestionario donde se pregunta por el número ideal de los integrantes en un equipo de trabajo y cuyo resultado en toda la Facultad de Educación ha obtenido una media de 4,26, siendo 4 personas la opción más propuesta.

La categoría “Estabilidad del Equipo” alude a las aportaciones realizadas por el alumnado en torno a la formación de los equipos de trabajo, con un 3,77% del total de respuestas. Las sugerencias planteadas muestran la preferencia del alumnado a modificar la composición de miembros del grupo, otorgando mayor flexibilidad a alumnado a la hora de realizar los equipos de trabajo:

“Repartir el trabajo en partes para que todos muestren interés.”  
(Cuestionario 134, 1º Infantil).

“Que los grupos de cada asignatura sean de distintos miembros cada vez para el conocimiento de otras ideas.” (Cuestionario 172, 2º Infantil).

“Hacer el grupo con personas que siempre asistan, trabajadoras y que aporten ideas.” (Cuestionario 291, 2º Primaria).

“Mezcla de los componentes del grupo a lo largo del año.” (Cuestionario 355, 2º Primaria).

“Cambiar los grupos de vez en cuando.” (Cuestionario 457, 4º Primaria).

“Variedad en los grupos.” (Cuestionario 965, 1º Primaria).

Estas respuestas están relacionadas con las respuestas del cuestionario, donde se valora con una media de 3,86 la estabilidad de los equipos durante una asignatura,

cuatrimestre o curso; siendo además esta puntuación significativamente mayor que la adopción de la medida de modificar los equipos para realizar diferentes actividades, que obtiene una media de 3,01.





## Capítulo 8

### Resultados del análisis de la opinión del profesorado sobre los procesos formativos que utilizan el Trabajo en Equipo

A continuación se exponen los resultados del análisis de las respuestas de los profesores al cuestionario planteado y, posteriormente, la comparativa con las respuestas de los alumnos.

#### 8.1. Análisis de cada una de las dimensiones del cuestionario y comparativa de los datos del profesorado con los del alumnado

##### 8.1.1. Concepción del trabajo grupal

Se muestran, en la Tabla 187, los resultados de cada uno de los cinco ítems (del 1 al 5 del cuestionario) que componen esta dimensión para el total del profesorado.

Tabla 187. Valoración del profesorado de la Concepción del trabajo grupal

| Ítem   | Valoración  |              |                             |                             |                             | Media (D.T.) |
|--|-------------|--------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------|
|  | 1           | 2            | 3                           | 4                           | 5                           |              |
| Un buen método para desarrollar competencias sociales  | 0<br>(0,0%) | 1<br>(1,6%)  | 9<br>(14,3%)                | <b>22</b><br><b>(34,9%)</b> | <b>31</b><br><b>(49,2%)</b> | 4,32 (0,78)  |
| Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor  | 0<br>(0,0%) | 3<br>(4,7%)  | 10<br>(15,6%)               | <b>26</b><br><b>(40,6%)</b> | <b>25</b><br><b>(39,1%)</b> | 4,14 (0,85)  |
| Una forma de comprender mejor los conocimientos        | 0<br>(0,0%) | 5<br>(7,8%)  | 18<br>(28,1%)               | <b>21</b><br><b>(32,8%)</b> | <b>20</b><br><b>(31,3%)</b> | 3,88 (0,95)  |
| Una manera de compartir el volumen de trabajo total    | 5<br>(7,9%) | 5<br>(7,9%)  | <b>20</b><br><b>(31,7%)</b> | 14<br>(22,2%)               | <b>19</b><br><b>(30,2%)</b> | 3,59 (1,23)  |
| Una manera de facilitar la preparación de los exámenes | 5<br>(7,9%) | 7<br>(11,1%) | <b>25</b><br><b>(39,7%)</b> | <b>17</b><br><b>(27,0%)</b> | 9<br>(14,3%)                | 3,29 (1,10)  |

En la comparación de alumnado y profesorado de las valoraciones medias tanto de los ítems como de la dimensión de la que forman parte, se han obtenido los resultados que se muestran en la Tabla 188.

Tabla 188. Comparativa: Alumnado – Profesorado. Concepción del trabajo grupal

|                               | Alumnos<br>(n = 1113) | Profesores<br>(n = 64) | Prueba T (sig.) | Tamaño<br>efecto |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|------------------|
| Ítem 1                        | 4,26 (0,81)           | 4,32 (0,78)            | 0,525 (0,600)   | 0,075            |
| Ítem 2                        | 4,26 (0,80)           | 4,14 (0,85)            | -1,178 (0,239)  | 0,145            |
| Ítem 3                        | 3,80 (0,90)           | 3,88 (0,95)            | 0,656 (0,512)   | 0,086            |
| Ítem 4                        | 3,73 (1,02)           | 3,59 (1,23)            | -0,930 (0,356)  | 0,124            |
| Ítem 5                        | 3,39 (1,02)           | 3,29 (1,10)            | -0,780 (0,436)  | 0,094            |
| Concepción del trabajo grupal | 19,44 (3,20)          | 19,03 (3,73)           | -0,984 (0,326)  | 0,118            |

Se comprueba que no hay diferencias significativas en las valoraciones de alumnos y profesores en esta dimensión; siendo ligeramente superior la del alumnado.

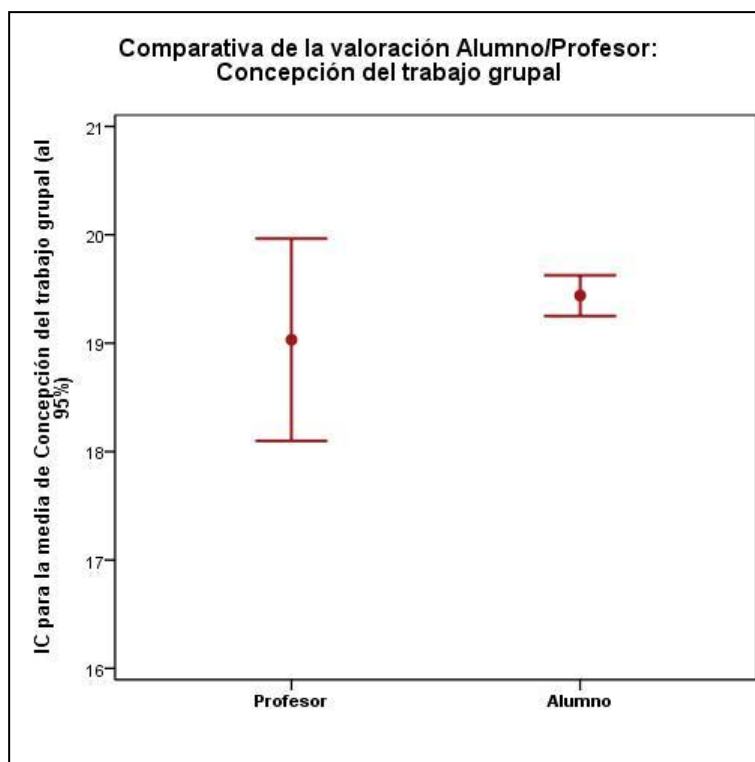


Figura 67. Comparativa: Alumnado- Profesorado. Concepción del trabajo grupal

### 8.1.2. Utilidad para su formación

Esta dimensión está compuesta por seis ítems (del 6 al 11 del cuestionario). En la Tabla 189 se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total del profesorado.

Tabla 189. Valoración del profesorado de la Utilidad para la formación

| Ítem   | Valoración  |             |                             |                             |                             | Media (D.T.) |
|--|-------------|-------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------|
|  | 1           | 2           | 3                           | 4                           | 5                           |              |
| 1. Exponer y defender sus ideas y conocimientos ante otras personas          | 0<br>(0,0%) | 1<br>(1,6%) | 5<br>(8,1%)                 | <b>22</b><br><b>(35,5%)</b> | <b>34</b><br><b>(54,8%)</b> | 4,44 (0,72)  |
| 2. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje                 | 0<br>(0,0%) | 2<br>(3,1%) | 9<br>(14,1%)                | <b>29</b><br><b>(45,3%)</b> | <b>24</b><br><b>(37,5%)</b> | 4,17 (0,79)  |
| 3. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros/as                   | 1<br>(1,6%) | 1<br>(1,6%) | 8<br>(12,7%)                | <b>31</b><br><b>(49,2%)</b> | <b>22</b><br><b>(34,9%)</b> | 4,14 (0,82)  |
| 4. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional | 0<br>(0,0%) | 2<br>(3,2%) | 10<br>(15,9%)               | <b>26</b><br><b>(41,3%)</b> | <b>25</b><br><b>(39,7%)</b> | 4,17 (0,81)  |
| 5. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes                               | 1<br>(1,6%) | 1<br>(1,6%) | 11<br>(17,7%)               | <b>26</b><br><b>(41,9%)</b> | <b>23</b><br><b>(37,1%)</b> | 4,11 (0,87)  |
| 6. Buscar información, investigar, y aprender de forma autónoma              | 2<br>(3,1%) | 5<br>(7,8%) | <b>17</b><br><b>(26,6%)</b> | 15<br>(23,4%)               | <b>25</b><br><b>(39,1%)</b> | 3,88 (1,12)  |

En la comparación de alumnado y profesorado de las valoraciones medias tanto de los ítems como de la dimensión de la que forman parte, se han obtenido los siguientes resultados, véase la Tabla 190.

Tabla 190. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Utilidad para su formación

|                            | Alumnos<br>(n = 1113) | Profesores<br>(n = 64) | Prueba T (sig.) | Tamaño<br>efecto |
|----------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|------------------|
| Ítem 6                     | 3,87 (0,86)           | 4,44 (0,72)            | 5,048 (<0,001)  | 0,719            |
| Ítem 7                     | 3,87 (0,91)           | 4,17 (0,79)            | 2,608 (0,009)   | 0,352            |
| Ítem 8                     | 4,00 (0,79)           | 4,14 (0,82)            | 1,442 (0,150)   | 0,174            |
| Ítem 9                     | 4,15 (0,89)           | 4,17 (0,81)            | 0,237 (0,813)   | 0,024            |
| Ítem 10                    | 4,12 (0,81)           | 4,12 (0,81)            | -0,096 (0,924)  | 0,000            |
| Ítem 11                    | 3,88 (1,03)           | 3,88 (1,12)            | 0,000 (1,000)   | 0,000            |
| Utilidad para su formación | 23,88 (3,68)          | 24,52 (3,87)           | 1,341 (0,180)   | 0,169            |

Se comprueba que hay diferencias significativas (e importantes, según se desprende del valor del tamaño del efecto) en las valoraciones de alumnos y profesores en el ítem 6 y, en menor medida, en el ítem 7. En el resto las valoraciones son semejantes o incluso idénticas.

Estos resultados se pueden observar en la Figura 68.

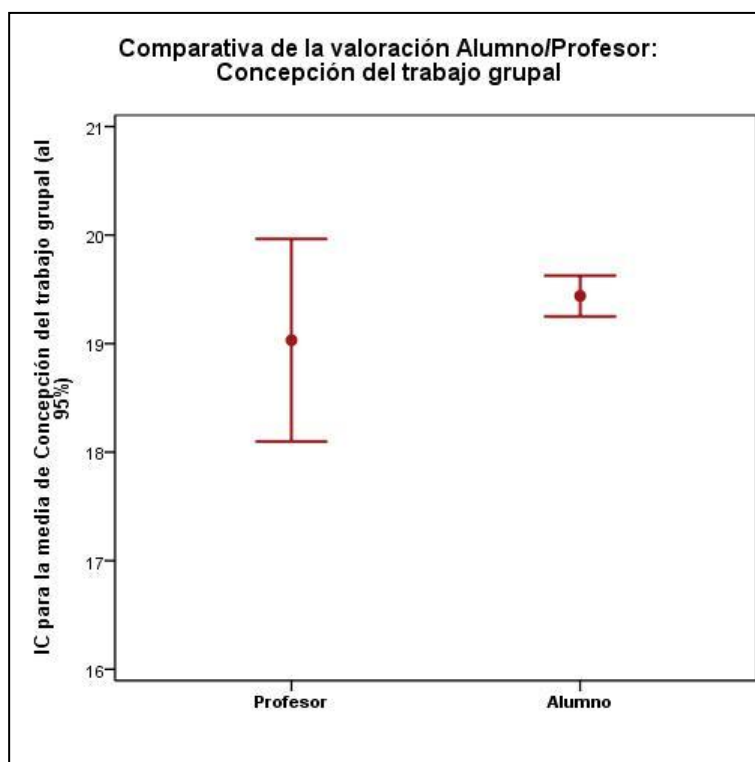


Figura 68. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Utilidad para su formación

### 8.1.3. Planificación del profesorado

Esta dimensión está compuesta por cuatro ítems (del 12 al 15 del cuestionario). En la Tabla 191 se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total del profesorado:

Tabla 191. Valoración del profesorado de la Planificación del profesorado

| Ítem  | Valoración    |               |               |               |               | Media (D.T.) |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
|   | 1             | 2             | 3             | 4             | 5             |              |
| 7. La cantidad de trabajos solicitada se adecua a la carga lectiva del curso            | 4<br>(6,3%)   | 3<br>(4,8%)   | 17<br>(27,0%) | 22<br>(34,9%) | 17<br>(27,0%) | 3,71 (1,11)  |
| 8. El nivel de dificultad de los trabajos es el adecuado para la formación del alumnado | 3<br>(4,8%)   | 4<br>(6,3%)   | 10<br>(15,9%) | 26<br>(41,3%) | 20<br>(31,7%) | 3,89 (1,08)  |
| 9. Existe coordinación entre los trabajos solicitados en las asignaturas                | 29<br>(45,3%) | 21<br>(32,8%) | 10<br>(15,6%) | 2<br>(3,1%)   | 2<br>(3,1%)   | 1,86 (1,01)  |
| 10. La asistencia a clases prácticas resuelve dudas del trabajo en grupo                | 0<br>(0,0%)   | 5<br>(7,9%)   | 16<br>(25,4%) | 25<br>(39,7%) | 17<br>(27,0%) | 3,86 (0,91)  |

En la comparación de alumnado y profesorado de las valoraciones medias, tanto de los ítems como de la dimensión de la que forman parte, se han obtenido los resultados de la Tabla 192.

Tabla 192. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Planificación del profesorado

|                               | Alumnos<br>(n = 1103) | Profesores<br>(n = 64) | Prueba T (sig.) | Tamaño<br>efecto |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|------------------|
| Ítem 12                       | 2,80 (0,94)           | 3,71 (1,11)            | 6,366 (<0,001)  | 0,885            |
| Ítem 13                       | 3,36 (0,83)           | 3,89 (1,08)            | 4,787 (<0,001)  | 0,550            |
| Ítem 14                       | 2,82 (1,03)           | 1,86 (1,01)            | -7,323 (<0,001) | 0,941            |
| Ítem 15                       | 3,53 (0,99)           | 3,86 (0,91)            | 2,548 (0,011)   | 0,347            |
| Planificación del profesorado | 12,51 (2,87)          | 13,14 (3,12)           | 1,689 (0,091)   | 0,210            |

Se comprueba que hay amplias diferencias significativas en las valoraciones de alumnado y profesorado en los ítems 12, 13 y 14. Sin embargo, al ser de diferente signo, en el total de la dimensión no se aprecian dichas diferencias.

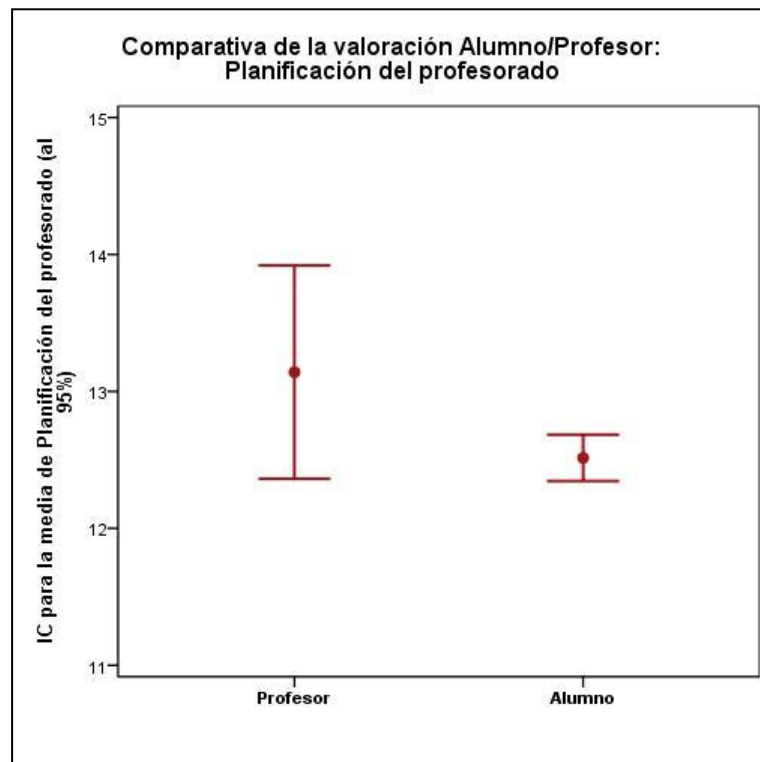


Figura 69. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Planificación del profesorado

#### 8.1.4. Organización de los grupos de trabajo

Compuesto por siete ítems (del 16 al 22 del cuestionario), en la Tabla 193 se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total del profesorado. Se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 193. Valoración del profesorado de la Organización de los grupos de trabajo

| Ítem  | Valoración    |               |               |               |               | Media (D.T.) |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
|   | 1             | 2             | 3             | 4             | 5             |              |
| 11. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad           | 11<br>(17,2%) | 12<br>(18,8%) | 26<br>(40,6%) | 13<br>(20,3%) | 2 (3,1%)      | 2,73 (1,07)  |
| 12. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos           | 10<br>(15,9%) | 10<br>(15,9%) | 27<br>(42,9%) | 14<br>(22,2%) | 2 (3,2%)      | 2,81 (1,06)  |
| 13. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos        | 16<br>(25,0%) | 9<br>(14,1%)  | 16<br>(25,0%) | 19<br>(29,7%) | 4 (6,3%)      | 2,78 (1,29)  |
| 14. Tener una composición diversa de los miembros del grupo         | 4<br>(6,3%)   | 3<br>(4,7%)   | 16<br>(25,0%) | 25<br>(39,1%) | 16<br>(25,0%) | 3,72 (1,09)  |
| 15. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso... | 4<br>(6,3%)   | 8<br>(12,5%)  | 18<br>(28,1%) | 15<br>(23,4%) | 19<br>(29,7%) | 3,58 (1,22)  |
| 16. Modificarse para diferentes actividades en una misma asignatura | 14<br>(21,9%) | 10<br>(15,6%) | 15<br>(23,4%) | 18<br>(28,1%) | 7<br>(10,9%)  | 2,91 (1,33)  |
| 17. Incorporar el nombramiento de un coordinador/a de grupo         | 4<br>(6,3%)   | 9<br>(14,3%)  | 17<br>(27,0%) | 19<br>(30,2%) | 14<br>(22,2%) | 3,48 (1,18)  |

En la comparación de alumnado y profesorado de las valoraciones medias tanto de los ítems como de la dimensión de la que forman parte, se han obtenido los resultados que se muestran en la siguiente Tabla 194.

Tabla 194. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Organización de los grupos de trabajo

|                                       | Alumnos<br>(n = 1113) | Profesores<br>(n = 64) | Prueba T (sig.) | Tamaño<br>efecto |
|---------------------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|------------------|
| Ítem 16                               | 3,17 (1,04)           | 2,73 (1,07)            | -3,263 (0,001)  | 0,416            |
| Ítem 17                               | 3,31 (1,05)           | 2,81 (1,06)            | -3,640 (<0,001) | 0,473            |
| Ítem 18                               | 2,60 (1,12)           | 2,78 (1,29)            | 1,088 (0,280)   | 0,149            |
| Ítem 19                               | 3,58 (1,04)           | 3,72 (1,09)            | 0,997 (0,319)   | 0,131            |
| Ítem 20                               | 3,86 (1,01)           | 3,58 (1,22)            | -2,111 (0,035)  | 0,250            |
| Ítem 21                               | 3,01 (1,04)           | 2,91 (1,33)            | -0,613 (0,542)  | 0,084            |
| Ítem 22                               | 3,28 (1,06)           | 3,48 (1,18)            | 1,410 (0,159)   | 0,179            |
| Organización de los grupos de trabajo | 22,80 (3,42)          | 21,91 (3,60)           | -2,023 (0,043)  | 0,254            |

Se comprueba que hay diferencias significativas en las valoraciones de alumnos y profesores en los ítems 16, 17 y 20; así como en la dimensión; siendo, en los cuatro casos, superior la valoración de los alumnos a la de los profesores.

El gráfico representado en la Figura 70 muestra la comparativa entre profesorado y alumnado de la valoración que realizan sobre la organización de los grupos de trabajo.

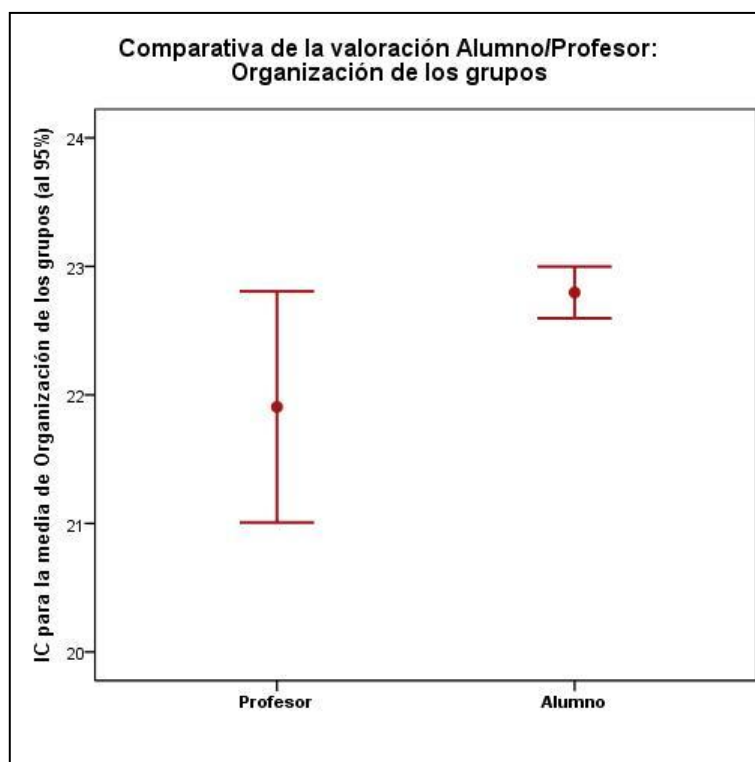


Figura 70. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Organización de los grupos de trabajo

El análisis por separado del ítem 23 para conocer el número de participantes que deben tener los equipos de trabajo por parte del profesorado, indica un promedio de 3,90; es decir, 4 participantes es la opción más escogida por el 46,88% de los participantes en el estudio, tal como se observa en la Tablas 195 y 196.

Tabla 195. Nº de participantes en los equipos de trabajo según el profesorado

| Nº de participantes en equipos de trabajo | Nº de respuestas | % de respuestas |
|---|------------------|-----------------|
| 3   | 20               | 31,25           |
| 4   | 30               | 46,88           |
| 5   | 10               | 15,63           |
| 8   | 1                | 1,56            |
| NC  | 3                | 4,69            |
| Total                                     | 64               | 100,00          |

Tabla 196. Media del Nº de participantes en los equipos según el profesorado

| Número de participantes que propone |             |             |           |           | Media |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-----------|-----------|-------|
| 3                                   | 4           | 5           | 8         | en blanco |       |
| 20 (31,25%)                         | 30 (46,88%) | 10 (15,63%) | 1 (1,56%) | 3 (4,69%) | 3,9   |

### 8.1.5. Las normas de funcionamiento del grupo

Esta dimensión está compuesta por nueve ítems (del 24 al 32 del cuestionario). En la Tabla 197 se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total de profesores:

Tabla 197. Valoración del profesorado de las Normas de funcionamiento del grupo de trabajo

| Ítem  | Valoración           |                      |                      |                      |                      | Media (D.T.) |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|--------------|
|   | 1                    | 2                    | 3                    | 4                    | 5                    |              |
| 24. No debe existir ninguna norma   | <b>22</b><br>(37,3%) | <b>19</b><br>(32,2%) | 11<br>(18,6%)        | 5<br>(8,5%)          | 2 (3,4%)             | 2,08 (1,10)  |
| 25. Deben existir normas, pero establecidas por los alumnos               | 4<br>(6,7%)          | 7<br>(11,7%)         | <b>17</b><br>(28,3%) | <b>26</b><br>(43,3%) | 6<br>(10,0%)         | 3,38 (1,04)  |
| 26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado            | 12<br>(20,0%)        | 4<br>(6,7%)          | <b>14</b><br>(23,3%) | <b>27</b><br>(45,0%) | 3 (5,0%)             | 3,08 (1,24)  |
| 27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado               | 3<br>(5,0%)          | 6<br>(10,0%)         | 15<br>(25,0%)        | <b>17</b><br>(28,3%) | <b>19</b><br>(31,7%) | 3,72 (1,17)  |
| 28. Debe haber un documento con las responsabilidades del grupo           | 5<br>(8,3%)          | 11<br>(18,3%)        | <b>15</b><br>(25,0%) | <b>22</b><br>(36,7%) | 7<br>(11,7%)         | 3,25 (1,14)  |
| 29. Deben definirse los roles de los componentes del grupo                | 2<br>(3,3%)          | 9<br>(15,0%)         | <b>18</b><br>(30,0%) | <b>24</b><br>(40,0%) | 7<br>(11,7%)         | 3,42 (1,00)  |
| 30. Deben incluir las consecuencias de incumplir los compromisos asumidos | 2<br>(3,3%)          | 6<br>(10,0%)         | <b>14</b><br>(23,3%) | <b>25</b><br>(41,7%) | 13<br>(21,7%)        | 3,68 (1,03)  |
| 31. Deben concretar el horario y lugar de reuniones                       | 5<br>(8,3%)          | 3<br>(5,0%)          | <b>18</b><br>(30,0%) | <b>26</b><br>(43,3%) | 8<br>(13,3%)         | 3,48 (1,07)  |
| 32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones            | 2<br>(3,3%)          | 3<br>(5,0%)          | <b>16</b><br>(26,7%) | <b>26</b><br>(43,3%) | 13<br>(21,7%)        | 3,75 (0,97)  |

En la Tabla 198 podemos ver la comparación entre alumnado y profesorado de las valoraciones medias, tanto de los ítems como de la dimensión de la que forman parte:

Tabla 198. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Normas de funcionamiento del grupo

|                                    | Alumnos<br>(n = 1112) | Profesores<br>(n = 60) | Prueba T (sig.) | Tamaño<br>efecto |
|------------------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|------------------|
| Ítem 24                            | 1,89 (0,98)           | 2,08 (1,10)            | 1,473 (0,141)   | 0,182            |
| Ítem 25                            | 3,58 (0,95)           | 3,38 (1,04)            | -1,589 (0,112)  | 0,201            |
| Ítem 26                            | 3,06 (1,00)           | 3,08 (1,24)            | 0,206 (0,837)   | 0,018            |
| Ítem 27                            | 3,97 (1,08)           | 3,72 (1,17)            | -1,739 (0,082)  | 0,222            |
| Ítem 28                            | 3,07 (1,15)           | 3,25 (1,14)            | 1,171 (0,242)   | 0,157            |
| Ítem 29                            | 3,42 (1,01)           | 3,42 (1,00)            | -0,058 (0,953)  | 0,000            |
| Ítem 30                            | 3,58 (1,05)           | 3,68 (1,03)            | 0,775 (0,439)   | 0,096            |
| Ítem 31                            | 3,71 (1,11)           | 3,48 (1,07)            | -1,574 (0,116)  | 0,211            |
| Ítem 32                            | 3,79 (1,06)           | 3,75 (0,97)            | -0,264 (0,792)  | 0,039            |
| Normas de funcionamiento del grupo | 30,05 (4,69)          | 29,82 (4,25)           | -0,382 (0,702)  | 0,051            |



Se comprueba que no hay diferencias significativas en las valoraciones de alumnado y profesorado en ítem alguno de esta dimensión; repartiéndose casi por igual el número de ítems en que cada grupo presenta una valoración ligeramente superior.

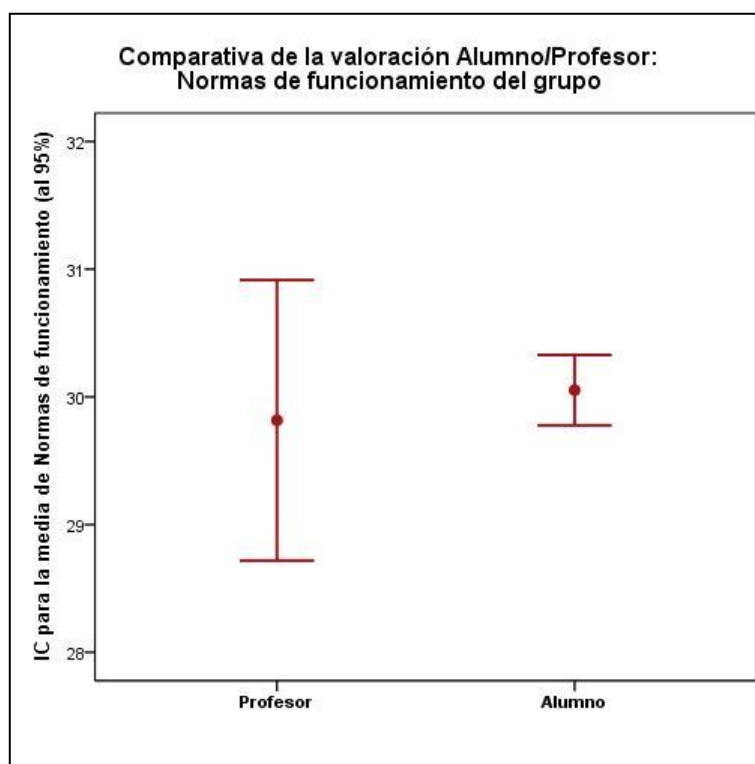


Figura 71. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Normas de funcionamiento del grupo

#### 8.1.6. Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo

Esta dimensión está compuesta por siete ítems (del 33 al 40 del cuestionario). En la Tabla 199 se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total del profesorado:

Tabla 199. Valoración del profesorado del Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo

| Ítem   | Valoración  |               |                             |                             |                             | Media (D.T.) |
|--|-------------|---------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------|
|  | 1           | 2             | 3                           | 4                           | 5                           |              |
| 33. Reunión inicial para planificar los diferentes pasos a realizar    | 1<br>(1,6%) | 7<br>(11,5%)  | 12<br>(19,7%)               | <b>28</b><br><b>(45,9%)</b> | <b>13</b><br><b>(21,3%)</b> | 3,74 (0,98)  |
| 34. Consulta la documentación básica aportada por el profesorado       | 1<br>(1,6%) | 7<br>(11,5%)  | <b>16</b><br><b>(26,2%)</b> | <b>26</b><br><b>(42,6%)</b> | 11<br>(18,0%)               | 3,64 (0,97)  |
| 35. Realizar búsqueda de información de diferentes fuentes             | 1<br>(1,6%) | 8<br>(13,1%)  | 10<br>(16,4%)               | <b>27</b><br><b>(44,3%)</b> | <b>15</b><br><b>(24,6%)</b> | 3,77 (1,02)  |
| 36. Toma decisiones consensuadas para la coherencia global del trabajo | 0<br>(0,0%) | 10<br>(16,4%) | <b>18</b><br><b>(29,5%)</b> | <b>26</b><br><b>(42,6%)</b> | 7<br>(11,5%)                | 3,49 (0,91)  |
| 37. Realizar "puestas en común" para conocimiento de todo el grupo     | 1<br>(1,7%) | 10<br>(16,9%) | <b>27</b><br><b>(45,8%)</b> | <b>16</b><br><b>(27,1%)</b> | 5 (8,5%)                    | 3,24 (0,90)  |

| Ítem   | Valoración  |                             |                             |                             |                             | Media (D.T.) |
|--|-------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------|
|  | 1           | 2                           | 3                           | 4                           | 5                           |              |
| 38. Participación equitativa de todos los componentes del grupo      | 3<br>(5,0%) | <b>17</b><br><b>(28,3%)</b> | <b>20</b><br><b>(33,3%)</b> | 15<br>(25,0%)               | 5<br>(8,3%)                 | 3,03 (1,04)  |
| 39. Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo | 1<br>(1,6%) | 3<br>(4,9%)                 | 10<br>(16,4%)               | <b>29</b><br><b>(47,5%)</b> | <b>18</b><br><b>(29,5%)</b> | 3,98 (0,90)  |
| 40. Evaluación y realización de propuestas de mejora                 | 3<br>(5,0%) | <b>17</b><br><b>(28,3%)</b> | <b>23</b><br><b>(38,3%)</b> | 13<br>(21,7%)               | 4 (6,7%)                    | 2,97 (0,99)  |

En la comparación de alumnos y profesores de las valoraciones medias, tanto de los ítems como de la dimensión de la que forman parte<sup>45</sup>, se han obtenido los resultados que se muestran en la Tabla 200 y en la Figura 72.

Se comprueba en la Tabla 200 que hay diferencias significativas en las valoraciones de alumnos y profesores en todos los ítems así como en la dimensión; siendo, en todos los casos, superior la valoración de los alumnos a la valoración de los profesores.

Tabla 200. Comparativa: Alumnos - Profesores. Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo

|                                     | Alumnos<br>(n = 1105) | Profesores<br>(n = 61) | Prueba T (sig.) | Tamaño<br>efecto |
|-------------------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|------------------|
| Ítem 33                             | 4,10 (0,85)           | 3,74 (0,98)            | -3,226 (0,001)  | 0,392            |
| Ítem 34                             | 4,13 (0,79)           | 3,64 (0,97)            | -4,646 (<0,001) | 0,554            |
| Ítem 35                             | 4,35 (0,77)           | 3,77 (1,02)            | -5,597 (<0,001) | 0,642            |
| Ítem 36                             | 4,27 (0,78)           | 3,49 (0,91)            | -7,442 (<0,001) | 0,921            |
| Ítem 37                             | 4,25 (0,82)           | 3,24 (0,90)            | -9,268 (<0,001) | 1,177            |
| Ítem 38                             | 3,86 (1,11)           | 3,03 (1,04)            | -5,629 (<0,001) | 0,771            |
| Ítem 39                             | ---- (----)           | 3,98 (0,90)            | ----- (-----)   | -----            |
| Ítem 40 (prof.) - Ítem 39 (alum.)   | 3,85 (0,99)           | 2,97 (0,99)            | -6,785 (<0,001) | 0,890            |
| Proceso de funcionamiento del grupo | 28,77 (4,45)          | 23,67 (5,12)           | -8,644 (<0,001) | 1,063            |

<sup>45</sup> En la comparación de la dimensión no se ha tenido en cuenta el ítem 39 de los profesores que no tiene equivalencia en el cuestionario de los alumnos.

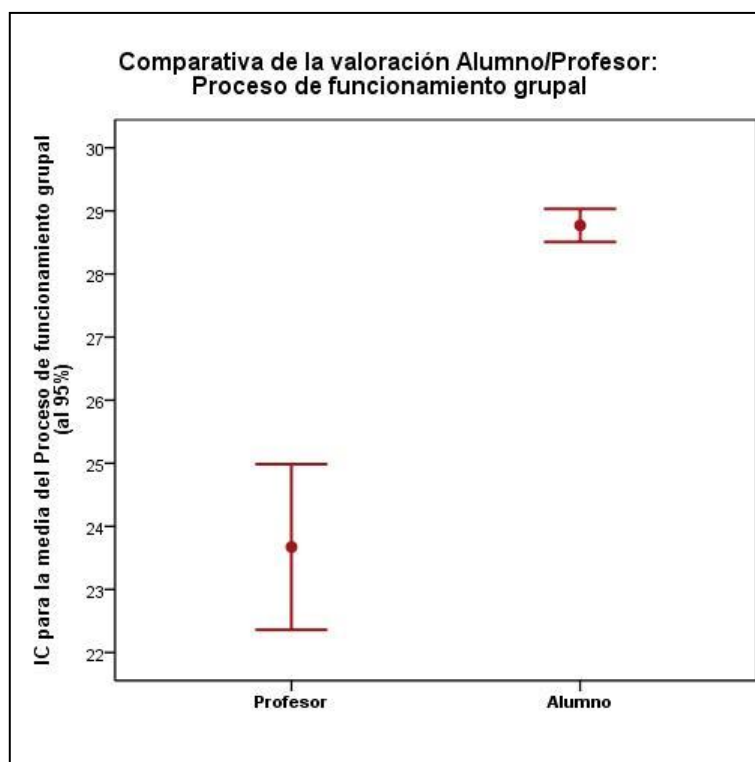


Figura 72. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Proceso de funcionamiento del grupo de trabajo

### 8.1.7. Eficacia del trabajo grupal

Esta dimensión está compuesta por diez ítems (del 41 a 50 del cuestionario). En la Tabla 201 se muestran los resultados de cada uno de los ítems para el total del profesorado.

Tabla 201. Valoración del profesorado de la Eficacia del trabajo grupal

| Ítem   | Valoración    |                             |                             |                             |                             | Media (D.T.) |
|--|---------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------|
|  | 1             | 2                           | 3                           | 4                           | 5                           |              |
| 41. El profesorado facilita una pautas claras de las actividades grupales    | 1<br>(1,6%)   | 3<br>(4,9%)                 | 12<br>(19,7%)               | <b>28</b><br><b>(45,9%)</b> | <b>17</b><br><b>(27,9%)</b> | 3,93 (0,91)  |
| 42. Las actividades requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica | 0<br>(0,0%)   | 4<br>(6,6%)                 | 7<br>(11,5%)                | <b>30</b><br><b>(49,2%)</b> | <b>20</b><br><b>(32,8%)</b> | 4,08 (0,84)  |
| 43. El profesorado supervisa el trabajo del grupo                            | 0<br>(0,0%)   | 1<br>(1,6%)                 | 3<br>(4,9%)                 | <b>30</b><br><b>(49,2%)</b> | <b>27</b><br><b>(44,3%)</b> | 4,36 (0,66)  |
| 44. El profesorado controla la asistencia regular a clase                    | 6<br>(9,8%)   | 4<br>(6,6%)                 | 10<br>(16,4%)               | <b>23</b><br><b>(37,7%)</b> | <b>18</b><br><b>(29,5%)</b> | 3,70 (1,24)  |
| 45. El trabajo de grupo tiene un peso importante en la calificación final    | 0<br>(0,0%)   | 8<br>(13,1%)                | <b>16</b><br><b>(26,2%)</b> | <b>21</b><br><b>(34,4%)</b> | <b>16</b><br><b>(26,2%)</b> | 3,74 (1,00)  |
| 46. El profesorado informa sobre los criterios de evaluación                 | 1<br>(1,6%)   | 0<br>(0,0%)                 | 7<br>(11,5%)                | <b>21</b><br><b>(34,4%)</b> | <b>32</b><br><b>(52,5%)</b> | 4,36 (0,82)  |
| 47. El profesorado evalúa los niveles de participación de los miembros       | 10<br>(16,7%) | <b>15</b><br><b>(25,0%)</b> | <b>15</b><br><b>(25,0%)</b> | <b>15</b><br><b>(25,0%)</b> | 5 (8,3%)                    | 2,83 (1,22)  |

| Ítem   | Valoración                  |                             |                             |               |               | Media (D.T.) |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------|---------------|--------------|
|  | 1                           | 2                           | 3                           | 4             | 5             |              |
| 48. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno en la global del grupo | 13<br>(21,7%)               | <b>14</b><br><b>(23,3%)</b> | <b>19</b><br><b>(31,7%)</b> | 10<br>(16,7%) | 4<br>(6,7%)   | 2,63 (1,19)  |
| 49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros                       | <b>18</b><br><b>(29,5%)</b> | <b>22</b><br><b>(36,1%)</b> | 9<br>(14,8%)                | 8<br>(13,1%)  | 4<br>(6,6%)   | 2,31 (1,22)  |
| 50. Se realiza una evaluación individual sobre los aprendizajes          | 6<br>(10,2%)                | <b>19</b><br><b>(32,2%)</b> | <b>12</b><br><b>(20,3%)</b> | 11<br>(18,6%) | 11<br>(18,6%) | 3,03 (1,30)  |

En la comparación entre alumnado y profesorado de las valoraciones medias, tanto de los ítems como de la dimensión de la que forman parte<sup>46</sup>, se han obtenido los resultados de la Tabla 202:

Tabla 202. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Eficacia del trabajo grupal

|                                   | Alumnos<br>(n = 1104) | Profesores<br>(n = 61) | Prueba T (sig.) | Tamaño<br>efecto |
|-----------------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|------------------|
| Ítem 41 (prof.) - Ítem 40 (alum.) | 3,52 (0,92)           | 3,93 (0,91)            | 3,409 (0,001)   | 0,448            |
| Ítem 42 (prof.) - Ítem 41 (alum.) | 3,65 (0,84)           | 4,08 (0,84)            | 3,903 (<0,001)  | 0,512            |
| Ítem 43 (prof.) - Ítem 42 (alum.) | 3,43 (0,96)           | 4,36 (0,66)            | 10,480 (<0,001) | 1,132            |
| Ítem 44 (prof.) - Ítem 43 (alum.) | 3,25 (1,03)           | 3,70 (1,24)            | 3,306 (0,001)   | 0,395            |
| Ítem 45 (prof.) - Ítem 49 (alum.) | 3,39 (0,98)           | 3,74 (1,00)            | 2,683 (0,007)   | 0,354            |
| Ítem 46 (prof.) - Ítem 45 (alum.) | 3,88 (0,90)           | 4,36 (0,82)            | 4,030 (<0,001)  | 0,558            |
| Ítem 47 (prof.) - Ítem 46 (alum.) | 2,79 (1,26)           | 2,82 (1,22)            | 0,159 (0,874)   | 0,024            |
| Ítem 48 (prof.) - Ítem 47 (alum.) | 3,15 (1,12)           | 2,63 (1,19)            | -3,436 (0,001)  | 0,449            |
| Ítem 49 (prof.) - Ítem 48 (alum.) | 2,52 (1,19)           | 2,31 (1,22)            | -1,310 (0,190)  | 0,174            |
| Ítem 50 (prof.)                   | ---- (----)           | 3,98 (0,90)            | ----- (-----)   | -----            |
| Eficacia del trabajo grupal       | 33,05 (6,64)          | 33,70 (7,72)           | 0,748 (0,455)   | 0,090            |

Se comprueba que hay diferencias significativas en las valoraciones de alumnado y profesorado en siete de los nueve ítems comunes (especialmente en el ítem relativo a la supervisión del trabajo); no así en la dimensión.

En la mayoría de los casos, la valoración de los profesores es superior a la valoración de los alumnos.

En la Figura 73 se muestra la comparativa entre las valoraciones del alumnado y del profesorado acerca de la Eficacia del trabajo grupal.

<sup>46</sup> En la comparación de la dimensión no se han tenido en cuenta ni el ítem 50 de los profesores ni el ítem 44 de los alumnos; ya que no tienen equivalencia en el cuestionario del otro grupo.

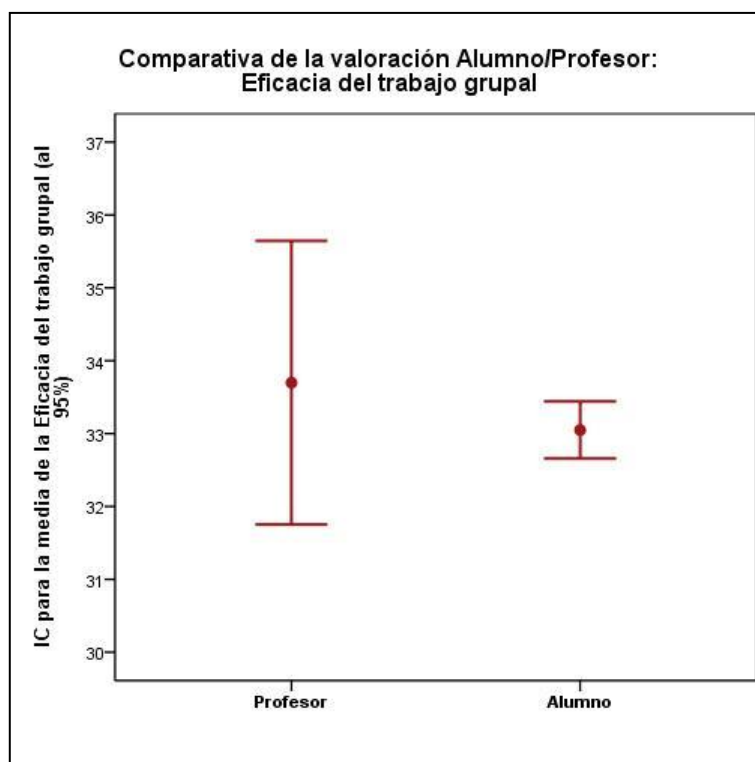


Figura 73. Comparativa: Alumnado - Profesorado. Eficacia del trabajo grupal

## 8.2. Análisis de las respuestas abiertas señaladas por el profesorado

### 8.2.1. Herramientas de evaluación del trabajo en grupo indicadas por el profesorado

De los 64 profesores participantes en investigación, 37 han respondido a “Indica la/s herramienta/s de evaluación del trabajo en equipo que utilizas en tu práctica docente:”, lo que supone 57,81% de la muestra total.

La Tabla 203 señala las distintas herramientas señaladas por el profesorado para la realización de la evaluación del TE. En ella se puede ver que las principales herramientas utilizadas son las pruebas orales y las rúbricas u otras técnicas de observación como listas de control, diarios de equipo etc.

Tabla 203. Herramientas de evaluación señaladas por el profesorado según su departamento

| HERRAMIENTAS DE<br>EVALUACIÓN DEL TE  | 1 Ciencias<br>de la<br>Educación | 2<br>Didáctica<br>de las<br>ciencias<br>experi-<br>mentales | 3<br>Didáctica<br>de las<br>Lenguas y<br>de las CC<br>Humanas<br>y Sociales | 4<br>Expresión<br>Musical,<br>Plástica y<br>Corporal | 5<br>Filología<br>Francesa | 6<br>Filología<br>Inglesa | 7<br>Matemá-<br>ticas | 8<br>Psicología<br>y<br>Sociología | 9<br>Otros | Total |
|---|----------------------------------|---|---|--|----------------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------------------|------------|-------|
| Pruebas objetivas / test.   |                                  |   |   | 2  |                            | 1                         |                       | 1                                  |            | 4     |
| Pruebas orales<br>(individuales)  | 1                                | 4   |   | 2  |                            | 1                         | 5                     | 2                                  | 2          | 17    |
| Pruebas orales (en<br>grupo), entrevistas,<br>seminarios                    | 2                                | 2   |   |  |                            |                           | 2                     | 2                                  |            | 8     |
| Trabajos y proyectos<br>escritos  | 1                                | 1   |   |  |                            | 1                         | 2                     | 1                                  |            | 6     |
| Rúbrica/ Técnicas de<br>observación (registros,<br>listas de control, actas | 6                                | 2   | 2   | 2  |                            | 2                         |                       | 5                                  | 1          | 20    |
| Evaluación formativa<br>intermedia/<br>tutorización+                        | 1                                | 1   |   | 1  |                            |                           |                       |                                    | 1          | 4     |
| Autoevaluaciones  | 1                                |   |   |  |                            |                           | 1                     | 4                                  |            | 6     |
| Escalas de actitudes.   |                                  |   | 1   |  |                            |                           |                       |                                    |            | 1     |
| Heteroevaluación  | 1                                |   |   |  |                            |                           |                       | 1                                  |            | 2     |
| Evaluación por pares  |                                  |   |   |  |                            |                           |                       | 1                                  |            | 1     |
| Asignación de roles y<br>análisis del desempeño<br>dentro de cada rol       |                                  |   |   |  |                            |                           |                       | 1                                  |            | 1     |
| Seguimiento on-line   |                                  |   |   |  |                            |                           |                       |                                    |            | 0     |

Estas son algunas de las respuestas recibidas, la mayoría guardan relación con el seguimiento y la realización de sesiones prácticas para el control de las actividades grupales y la utilización de herramientas concretas de evaluación:

“Control asistencia en sesiones formativas intermedias. Evaluación oral individual – exposición.” (Cuestionario 10).

“Trabajo por pares y autoevaluación grupal.” (Cuestionario 12).

“Autoevaluación y heteroevaluación entre los miembros del grupo de su percepción de rendimiento y satisfacción.” (Cuestionario 13).  
 “Ítems de observación – presentación en el aula”. (Cuestionario 17).  
 “Autoevaluación, evaluación de pares y del profesor con rúbrica.” (Cuestionario 20).  
 “Rúbricas sobre el trabajo escrito. Rúbricas sobre la implementación en clase. Rúbricas sobre la exposición y defensa de los trabajos.” (Cuestionario 25).  
 “Examen y exposición oral.” (Cuestionario 28).  
 “Realizamos tutorías (en grupo) para el seguimiento del trabajo y una evaluación final donde cada miembro del grupo debe explicar una parte del trabajo elegida por el profesor.” (Cuestionario 29).  
 “Exposición oral de los trabajos y presentación del trabajo escrito. Seguimiento durante el semestre”. (Cuestionario 45).  
 “Rúbrica de evaluación del trabajo.” (Cuestionarios 19, 48, 51, 62 y 63).

Aunque la mayoría de estas respuestas hacen referencia a la utilización de métodos concretos de evaluación de los trabajos grupales, hay respuestas que señalan la realización de la evaluación en función únicamente del producto final:

“El Informe o trabajo Final entregado.” (Cuestionario 30).

### 8.2.2. Fortalezas del trabajo en grupo indicadas por el profesorado

Para el estudio de las fortalezas del trabajo en grupo indicadas por el profesorado se han diferenciando tres categorías relacionadas con el aprendizaje del alumnado, con el aprendizaje de competencias profesionales y el desarrollo personal; como se recoge en la Figura 74:

| DIMENSIÓN                        | CATEGORÍAS   |
|----------------------------------|--|
| FORTALEZAS DEL TRABAJO EN EQUIPO | 1.1. Mejoras en el proceso de aprendizaje del alumnado |
|                                  | 1.2. Aprendizaje de competencias profesionales         |
|                                  | 1.3. Desarrollo personal del alumnado                  |

Figura 74. Categorías de análisis de las fortalezas del trabajo en grupo señaladas por el profesorado  
 Fuente: Categorías de análisis de respuestas abiertas del profesorado (García, 2011).

De los 64 profesores participantes en investigación, 20 han respondido la pregunta “Señalar alguna/as fortalezas que tenga el trabajo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores”, lo que supone 31,25% de la muestra total.

La Tabla 204 que muestra las respuestas recibidas ordenadas por los departamentos a los que pertenecía el profesorado participante que contestó a esta pregunta:

Tabla 204. Frecuencia y porcentaje de respuestas por categoría de fortalezas del profesorado

| CATEGORÍAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------|------------|
| 1.1. Mejoras en el proceso de aprendizaje del alumnado | 12         | 48%        |
| 1.2. Aprendizaje de competencias profesionales         | 7          | 28%        |
| 1.3. Desarrollo personal del alumnado                  | 6          | 24%        |
| Total  | 25         | 100%       |

Para el análisis de las respuestas, se han diferenciado tres categorías, siendo la categoría “Mejora del proceso de aprendizaje del alumnado” la que ha recibido el mayor número de respuestas, con un 48% del total. Esta categoría engloba todas aquellas opiniones que hacen referencia a las potencialidades del trabajo en equipo como metodología que favorece el aprendizaje. Sobre la que los profesores han realizado valoraciones como las siguientes:

“Si la evaluación se desarrolla en turnos de exposición en una clase simulada, favorece la reflexión sobre los errores cometidos” (Cuestionario 5).

“Favorece el aprendizaje de los alumnos, su organización personal y estudio” (Cuestionario 10).

“Se aprende de los demás y se logran objetivos comunes..” (Cuestionario 46).

“Ver la relación entre teoría y práctica, son interdependientes” (Cuestionario 61).

La categoría “Favorece el aprendizaje de competencias profesionales” engloba todas aquellas opiniones que señalan el TE como una competencia profesional para el desempeño de la profesión docente. El porcentaje de respuestas de esta



categoría sobre el total de respuestas recibidas es de 28%. Opiniones de los profesores sobre este grupo de respuestas son:

“Mayor capacidad de análisis y toma de decisiones” (Cuestionario 13).  
“Aprenden a tomar decisiones” (Cuestionario 47).  
“Mejora la participación en la asignatura. Mejora la valoración de la asignatura como preparación a la práctica profesional” (Cuestionario 48).

La categoría “Desarrollo personal del alumno” engloba las opiniones que hacen referencia a los beneficios del TE fundamentalmente referidos a la esfera individual. El porcentaje de respuestas de esta categoría sobre el total de respuestas recibidas es del 24%. Sobre la que los profesores han valorado aspectos como el que sigue a continuación:

“Modelo de aprendizaje que desarrolla la solidaridad, la cooperación, el sentido de grupo y de pertenencia, las relaciones sociales, el respeto y valoración de opiniones, la diversidad, la reflexión compartida, la tolerancia, el consenso, la colaboración, el compromiso, el reconocimiento, la responsabilidad...”(Cuestionario 18).

### 8.2.3. Debilidades del trabajo en grupo indicadas por el profesorado

Para el estudio de las debilidades del trabajo en grupo indicadas por el profesorado se han diferenciado cuatro categorías: son la falta de compromiso, el tamaño de los grupos, utilización del tiempo y la evaluación de resultados, tal como se muestra en la siguiente Figura 75:

| DIMENSIÓN                         | CATEGORÍAS                    |
|-----------------------------------|-------------------------------|
| DEBILIDADES DEL TRABAJO EN EQUIPO | 1.1. Falta de compromiso      |
|                                   | 1.2. Tamaño de los grupos     |
|                                   | 1.3. Utilización del tiempo   |
|                                   | 1.4. Evaluación de resultados |

Figura 75. Categorías de análisis de la dimensión debilidades del trabajo en equipo señaladas por el profesorado

Fuente: Categorías de análisis de respuestas abiertas del profesorado (García, 2011, p.269)

Para completar este apartado se pedía responder a la pregunta: “Señalar alguna/as debilidades que tenga el trabajo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores”. Se han obtenido respuestas de 28 personas que, de un total de 64 profesores participantes, supone un 43,75% de la muestra.

En la Tabla 205 se muestra el porcentaje que obtiene cada una de las categorías:

Tabla 205. Frecuencia y porcentaje de respuestas por categoría de debilidades del profesorado

| CATEGORÍA                     | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-------------------------------|------------|------------|
| 1.1. Falta de compromiso      | 10         | 27,78%     |
| 1.2. Tamaño de los grupos     | 1          | 2,78%      |
| 1.3. Utilización del tiempo   | 7          | 19,44%     |
| 1.4. Evaluación de resultados | 15         | 41,67%     |
| Otros                         | 3          | 8,33%      |
| Total                         | 36         | 100,00%    |

La Categoría “falta de compromiso” considera las opiniones relacionadas con la implicación desigual de los distintos miembros de un equipo a la hora de realizar las tareas requeridas. El porcentaje de respuestas de esta categoría respecto del total es del 27,78%. Estas son algunas de las respuestas recibidas en este sentido:

“No todos los miembros del equipo trabajan igual, lo que puede ocasionar conflictos.” (Cuestionario 10).

“Puede haber estudiantes con aportaciones muy dispares al trabajo, en algunos casos se pueden limitar a firmar su participación sin apenas aprendizaje.” (Cuestionario 26).

“A veces es difícil de controlar que todos los miembros del grupo hayan trabajado de forma equitativa, lo que produce desigualdades e injusticias.” (Cuestionario 29).

La categoría “tamaño de los grupos” agrupa las opiniones relacionadas con la consideración del número de miembros que componen un equipo como debilidad de los trabajos en equipo. El porcentaje de respuestas de esta categoría sobre el total de debilidades recibidas es de 2,78%, y es que se ha encontrado una sola respuesta en este sentido que también puede enmarcarse en el apartado de evaluación de resultados:

“Muchos alumnos, es difícil evaluar individualmente.” (Cuestionario 45).

La categoría “utilización del tiempo” agrupa aquellas opiniones del profesorado que señalan la falta de tiempo tanto para llevar a cabo un trabajo efectivo como para realizar un seguimiento detallado del mismo. El porcentaje de respuestas de esta categoría sobre el total de debilidades recibidas es de 19,44%, con respuestas como:

“Falta de coordinación entre asignaturas puede ocasionar sobrecarga en los trabajos en equipo.” (Cuestionario 10).

“En la dinámica de los grupos intervienen numerosos factores. Entre los factores estaría los pocos créditos asignados a algunas asignaturas que dificulta la realización de actividades prácticas suficientes para que puedan tener experiencias distintas que permitan ir adquiriendo las competencias necesarias para este tipo de actividad.” (Cuestionario 35).

La categoría “evaluación de resultados” recoge las opiniones que señalan la dificultad que entraña la evaluación del TE. El porcentaje de respuestas de esta categoría sobre el total de debilidades recibidas es de 41,67%. Algunas de las respuestas recibidas en este sentido son las siguientes:

“Es difícil controlar la actividad individual de cada alumno dentro del grupo.” (Cuestionario 1).

“Forma de evaluación, en la Universidad, es difícil el seguimiento.” (Cuestionario 3).

“Algunos trabajos grupales son el resultado de pegar tareas de sus miembros sin un esfuerzo de integración, homogeneización de estilo, supresión de contradicciones, etc...” (Cuestionario 7).

“Enormes dificultades para su seguimiento y evaluación por tener grupos – clase muy numerosos que implican muchos grupos o equipos de trabajo.” (Cuestionario 43).

“Dificultad para evaluar la aportación individual de cada participante.” (Cuestionario 48).

“Es difícil controlar el aprendizaje de cada alumno en el proceso. Es difícil valorar el peso del trabajo individual y el trabajo de discusión y reflexión en equipo.” (Cuestionario 58).

La categoría “otros” reúne las opiniones que aluden al distanciamiento entre el TE realizado en el ámbito académico y el mundo laboral actual u otros aspectos no

contemplados en las anteriores categorías, como la existencia de infraestructuras para la realización de TE.

“Siendo positivo, esta supervalorado como recurso didáctico, pues el entorno laboral difiere mucho de la "cápsula" que es el ámbito académico.” (Cuestionario 28).

“Lugares de reunión en la Facultad.” (Cuestionario 50).

“Si no se hace una puesta en común, si no se recibe el feed-back de cómo se han hecho las cosas, genera incertidumbre.” (Cuestionario 61).

#### 8.2.4. Sugerencias del trabajo en grupo indicadas por el profesorado

Para el estudio de las sugerencias del trabajo en grupo indicadas por el profesorado, se han diferenciado cuatro categorías de análisis, se pueden ver en la Figura 76:

| DIMENSIÓN  | CATEGORÍAS                                 |
|--|--|
| SUGERENCIAS PARA LA MEJORA DEL TRABAJO EN EQUIPO | 1.1. Nivel de intervención del profesorado |
|  | 1.2. Coordinación del equipo docente       |
|  | 1.3. Aspectos organizativos                |
|  | 1.4. Formación del alumnado                |

Figura 76. Categorías para el análisis de las aportaciones para la mejora del trabajo en equipo señaladas por el profesorado

Fuente: Categorías de análisis de respuestas abiertas del profesorado (García, 2011, p.269)

Del total de 64 docentes participantes en el estudio, 25 han respondido a la pregunta “Señala alguna/s sugerencias para mejorar la metodología cooperativa”, lo que supone un 39,06%.

En la Tabla 206 se muestran el porcentaje de respuestas recibidas en cada categoría:

Tabla 206. Frecuencia y porcentaje de respuestas de las sugerencias para la mejora del Trabajo en Equipo señaladas por el profesorado

| CATEGORÍA                                  | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|------------|------------|
| 1.1. Nivel de intervención del profesorado | 7          | 22,58%     |
| 1.2. Coordinación del equipo docente       | 5          | 16,13%     |
| 1.3. Aspectos organizativos                | 12         | 38,71%     |
| 1.4. Formación del alumnado                | 4          | 12,90%     |
| Otros                                      | 3          | 9,68%      |

|       |    |         |
|-------|----|---------|
| Total | 31 | 100,00% |
|-------|----|---------|

La categoría “nivel de intervención del profesorado” agrupa las opiniones relacionadas con el grado de intervención del profesorado en el desarrollo del proceso de TE. El porcentaje de respuestas de esta categoría sobre el total de respuestas recibidas es de 22,58%. La mayor parte de las intervenciones realizan propuestas concretas para la mejora de su intervención:

“Proporcionar guías didácticas detalladas del trabajo grupal para facilitar la tarea.” (Cuestionario 1).

“Es necesario que el trabajo del grupo sea tutorizado por un experto. No debemos dar por supuesto que los alumnos saben lo que tienen que hacer y cómo hacerlo. El tutor hace la tarea de orientación del esfuerzo para que este sea productivo.” (Cuestionario 7).

“Programar bien la organización de tareas y el funcionamiento del grupo. Reforzar el sentido de la responsabilidad como elemento fundamental para llevar a cabo un aprendizaje cooperativo.” (Cuestionario 18).

“Evaluación antes, durante y después del trabajo en equipo, realimentación y *feedback* constante y evaluar el proceso de cohesión y los posibles conflictos que surjan.” (Cuestionario 46).

“Utilizar las wikis para revisar el progreso del trabajo y las aportaciones individuales pero esta revisión por el profesor es muy laboriosa.” (Cuestionario 48).

La categoría “coordinación del equipo docente” reúne las opiniones que sugieren que una mayor coordinación del equipo docente mejoraría la implementación de los TE desarrollados por los estudiantes. El porcentaje de sugerencias recibidas dentro de esta categoría respecto del total es de 16,13%.

“Hay muchos trabajos en equipo en esta facultad. Demasiados.” (Cuestionario 41).

“Integrar en proyectos de trabajo interdisciplinares la injustificada atomización del trabajo del estudiantes en actividades-trabajos de asignatura con poca o nula entidad.” (Cuestionario 43).

“Coordinación entre asignaturas.” (Cuestionario 56).

La categoría “Aspectos organizativos” recoge las sugerencias relacionadas con la organización de TE es sus distintos aspectos: espacios, horarios, nº de alumnos, etc. Ha sido la categoría con más porcentaje de sugerencias, como se observa en la

tabla, con un porcentaje del 38,71% respecto del total. Algunas de las sugerencias relacionadas con la organización de los TE son las siguientes:

“Introducir elementos objetivos de control de las aportaciones personales.” (Cuestionario 8).

“Grupos menos numerosos.”(Cuestionario 10).

“Establecer criterios mixtos de composición de los grupos que combinen criterios de amistad y de diversidad de niveles académicos.” (Cuestionario 11).

“Disminución de la ratio en grupos-clases.” (Cuestionario 43).

“Tener más tiempo y menos alumnos.” (Cuestionario 45).

“Constitución del grupo: creo que una cosa es lo que se debería hacer y otra lo que en la práctica es posible. Los grupos no son solo por amistad, los alumnos trabajan, viven fuera... cuestiones que los profesores desconocemos y que a la hora de elaborar los grupos ellos mismos sí tienen en cuenta. No es meramente amistad.” (Cuestionario 45).

“Que en dicho trabajo, un miembro no pueda continuar sin la aportación de los otros.” (Cuestionario 52).

La categoría “Formación del alumnado” muestra las opiniones relacionadas con la necesidad de formar al alumno en la CTE para poder afrontar con éxito este tipo de propuestas metodológicas. El porcentaje de respuestas de esta categoría sobre el total de respuestas recibidas es de 12,90%.

“Utilizarlas mucho más y desde niveles de educación primaria y secundaria” (Cuestionario 18).

“Mejorar formación de los estudiantes desde el principio mismo del curso-grado, en técnicas de gestión de la información.”(Cuestionario 43).

Debemos de darles modelos, técnicas y procedimientos de trabajo cooperativo. (Cuestionario 37).

“Tener muy clara la finalidad del trabajo en equipo: Abordar un tema, problema, etc... que una sola persona no va a poder afrontar.” (Cuestionario 58).

Dentro de la categoría otros encontramos sugerencias:

“Cambio de los planes de estudio en las que se incluyan menciones de enseñanza de ciencias experimentales.” (Cuestionario 35).

“Buscar estrategias de participación de los estudiantes de un determinado grupo de trabajo en la calificación individual de los diferentes miembros del mismo, atendiendo a su participación, aportación y rendimiento.” (Cuestionario 26).

## Capítulo 9

### Discusión

La discusión que se realiza en este capítulo está articulada en torno a las fases del modelo IMO, que fue presentado y explicado en el capítulo 2 de esta memoria. En concreto, en la Figura 77 se indican los factores de cada fase del modelo que se han considerado en esta investigación y que son comentados en los sucesivos apartados de este capítulo. Se abordan tres tipos de factores de entrada (*Inputs*), dos procedimentales (*Mediators*) y, finalmente, dos sobre los rendimientos o resultados (*Outputs*).

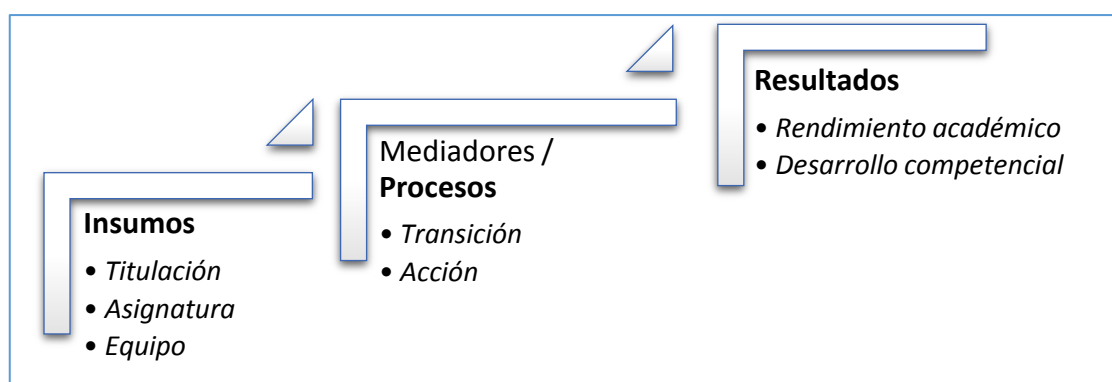


Figura 77. Modelo IMO que guía la descripción de los resultados de la investigación sobre la competencia de TE en la Facultad de Educación de la UZ

Naturalmente, las ideas y comentarios incluidos en cada uno de los apartados de este capítulo son consecuencia de los resultados del análisis documental y del estudio empírico, que ya se han detallado en los capítulos precedentes. Todo ello, unido a la revisión de las investigaciones realizadas sobre la CTE, ha posibilitado contrastar la información obtenida y orientar los pasos hacia la profundización del conocimiento del TE. Las deducciones que se exponen en este capítulo han de quedar restringidas al ámbito de procedencia de la información original. Por tanto, conviene subrayar que los datos que han sido analizados proceden de las fuentes relacionadas en la Figura 78.

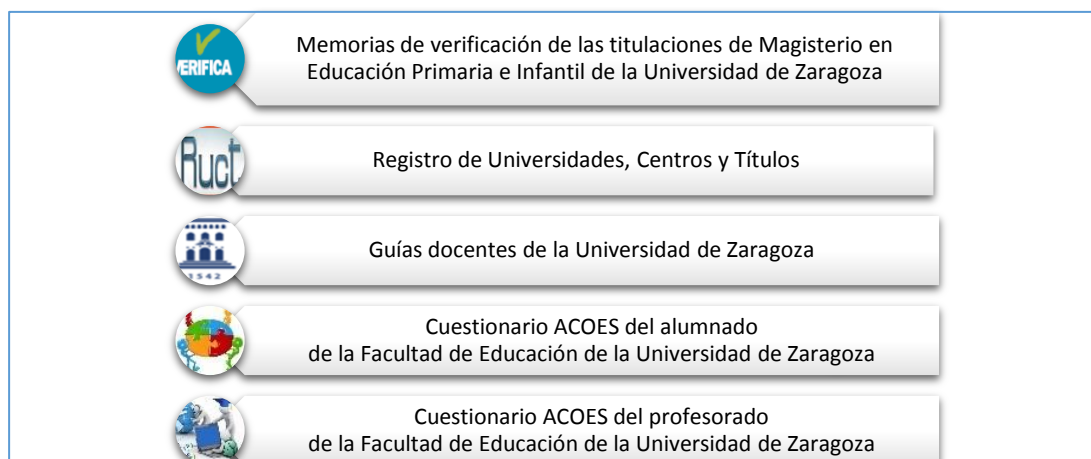


Figura 78. Procedencia de los datos analizados en esta investigación

El análisis detallado de los datos procedentes de las tres primeras fuentes (las Memorias de verificación, el Registro de Universidades, Centros y Títulos y las guías docentes de la UZ) respecto a los dos grados en Magisterio impartidos en la Facultad de Educación de la UZ se puede consultar en el Capítulo 6.

Por otro lado, el cuestionario ACOES ha sido utilizado para recoger la valoración, a juicio del alumnado y del profesorado, de los factores que afectan al TE en el contexto de la mencionada Facultad de Educación. Los resultados están pormenorizados en los Capítulos 7 y 8, respectivamente.

Aunque el cuestionario ya había sido validado por su autora (García M.M., 2011; García M.M., et al., 2012), se realizó el estudio de su consistencia interna y fiabilidad.

El análisis, por un lado, de las dimensiones del cuestionario ACOES y por otro lado, su relación con y entre los ítems que constituyen dicha dimensión, permite hablar de una adecuada consistencia interna en prácticamente todas las dimensiones analizadas. Únicamente existe cierta desviación en la dimensión B, sobre la “utilidad para su formación”, en el ítem que valora la ayuda que supone el TE a la hora de buscar información, investigar y aprender de forma autónoma. Y es que el resto de los ítems que componen esta dimensión están más relacionados con la adquisición de competencias sociales. También existe una baja consistencia interna en la



dimensión D para la “Organización de los grupos de trabajo”, donde los ítems son heterogéneos y hacen relación a distintos elementos de los insumos de los equipos, su composición, su tamaño y los roles y habilidades de sus miembros.

Los resultados de este análisis se ratificaron al realizar el análisis factorial del cuestionario para comprobar si las respuestas de los alumnos se ajustaban a las dimensiones del cuestionario, obteniendo unos valores de fiabilidad de las subescalas muy elevados. Este análisis factorial manifestó la existencia de diez dimensiones, tres más que en el cuestionario original, siendo en las dimensiones B, D y E en las que se producen las principales diferencias. La dimensión B se integra en la A del cuestionario ACOES formando una única dimensión sobre la concepción del trabajo en grupo y su utilidad para el desarrollo de las competencias personales y profesionales. Las dimensiones D y E, sobre la constitución de grupos y las normas que los rigen, se dividen en varias subdimensiones que tienen que ver con: las diferentes tipologías de los equipos, heterogéneos y flexibles o estables; con los criterios de constitución de los grupos, académicos o de amistad y con criterios para la organización de las normas en los equipos como se muestra en la Tabla 207.

Las diferencias encontradas en los dos análisis pueden derivarse de diversos factores, entre los que consideramos: las distintas formas y periodos de recogida de la información, los distintos tamaños de las muestras, las distintas poblaciones objeto de estudio (licenciatura y grados) y, principalmente, la inexperiencia dentro de los trabajos en equipo del alumnado de primer curso. El alumnado de primero realizó el cuestionario sin haber utilizado metodologías cooperativas dentro de la Facultad de Educación lo que, en gran medida, ha condicionado los resultados, tal y como se aprecia en las diferencias de opinión de este grupo con el resto dentro del apartado de resultados. En cualquier caso la variabilidad y las correlaciones entre los ítems de la escala no son muy altas.

Tabla 207. Comparación entre las dimensiones del Cuestionario ACOES en la UCO y la UZ

| DIMENSIONES UCO                                     | VARIABLES  | DIMENSIONES UZ  |
|---|--|---|
| A) Concepción del trabajo en grupo.                 | Desarrollo de competencias sociales.   | Dimensión 1) Concepción del trabajo en grupo y su utilidad para el desarrollo de competencias personales y profesionales. |
|   | Oportunidad para el conocimiento de compañeros.  |   |
|   | Comprensión de contenidos de las distintas materias.                                     |   |
|   | Reparto de trabajo global.   |   |
| B) Utilidad del trabajo en grupo para la formación. | Facilitación de la preparación de las pruebas individuales de evaluación.                | Dimensión 5) Planificación del profesorado  |
|   | Exposición y defensa de ideas.   |   |
|   | Implicación activa en el proceso de aprendizaje.   |   |
|   | Ayuda para la comprensión de las ideas y posicionamientos de otras personas.             |   |
|   | Valoración del trabajo coordinado en el desempeño de la función docente.                 |   |
|   | Resolución de conflictos.  |   |
| C) Planificación del profesorado.                   | Aprendizaje autónomo.  | Dimensión 9) Constitución de grupos mediante criterios de amistad y autonomía del alumnado.                               |
|   | Adecuación del número de trabajos de grupo a la carga lectiva del curso.                 |   |
|   | Nivel de dificultad de las tareas grupales adecuado en la formación.                     |   |
|   | Coordinación del profesorado en la solicitud de trabajos de distintas asignaturas.       |   |
| D) Organización de los grupos de trabajo.           | Utilidad de las clases prácticas en la elaboración del trabajo grupal.                   | Dimensión 8) Constitución de grupos mediante criterios académicos   |
|   | Constitución de los grupos por parte del alumnado en función de relaciones personales.   |   |
|   | Constitución de los grupos por parte del alumnado en función de criterios académicos.    | Dimensiones 7 y 10)<br>Tipología de los grupos: heterogéneos, flexibles, estables, coordinados.                           |
|   | Constitución de los grupos por parte del profesorado en función de criterios académicos. |   |
|   | Composición heterogénea.   | Tamaño de los equipos de trabajo.   |
|   | Grupos de composición estable en el tiempo.  |   |
|   | Grupos modificables en función de las actividades.                                       |   |
|   | Existencia de persona encargada de la coordinación.                                      |   |
|   | Número de compontes.   |   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| E) Normas de funcionamiento del grupo.  | Inexistencia de normas.                                    | Dimensión 9) Constitución de grupos mediante criterios de amistad y autonomía del alumnado. |
|   | Normas establecidas por el alumnado.                       | Dimensión 10) Tipología de los grupos   |
|   | Normas establecidas por el profesorado.                    | Dimensión 6) Establecimiento de normas.   |
|   | Normas negociadas por el profesorado y el alumnado.        |   |
|   | Normas recogidas en un documento.                          |   |
|   | Normas que definen roles a desempeñar.                     |   |
|   | Normas que incluyen consecuencias de los incumplimientos.  | Dimensión 4) Normas de funcionamiento.  |
|   | Normas que concretan tiempos y espacios.                   |   |
|   | Normas que contemplan la obligatoriedad en la asistencia.  |   |
| F) Proceso de funcionamiento del grupo. | Planificación inicial de las diferentes fases del trabajo. | Dimensión 3) Funcionamiento interno del grupo.  |
|   | Consulta documentación.                                    |   |
|   | Búsqueda de información.                                   |   |
|   | Toma de decisiones.  |   |
|   | Flujo de información entre el grupo.                       |   |
|   | Participación equitativa.                                  |   |
| G) Eficacia del trabajo grupal.         | Evaluación del trabajo y propuestas de mejora.             | Dimensión 2) Desarrollo de actividades y evaluación de resultados.                          |
|   | Pautas de actuación del trabajo grupal.                    |   |
|   | Actividades y tareas de reflexión y análisis.              |   |
|   | Supervisión del profesorado.                               |   |
|   | Control de asistencia.                                     |   |
|   | Calificación del trabajo grupal.                           |   |
|   | Criterios globales de evaluación grupal.                   |   |
|   | Criterios diferenciales de evaluación grupal.              |   |
|   | Autoevaluación del alumnado.                               |   |
|   | Heteroevaluación del grupo.                                |   |

### 9.1. Los factores de entrada para el desarrollo de la competencia de Trabajo en Equipo en los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Los factores de entrada que influyen en la formación de la competencia interpersonal de TE se han organizado en diferentes niveles. La representación de la Figura 79 muestra la relación de contenido de los tres niveles considerados. Con ello se pretende sugerir que los factores marcados por la titulación probablemente afecten al diseño de la tarea por el profesorado y, a su vez, todos los anteriores pueden repercutir en la ejecución de las actividades o en el aprendizaje del alumnado. En resumen, se da a entender que las capas exteriores del contexto influyen en las capas interiores en mayor medida que en el sentido inverso.

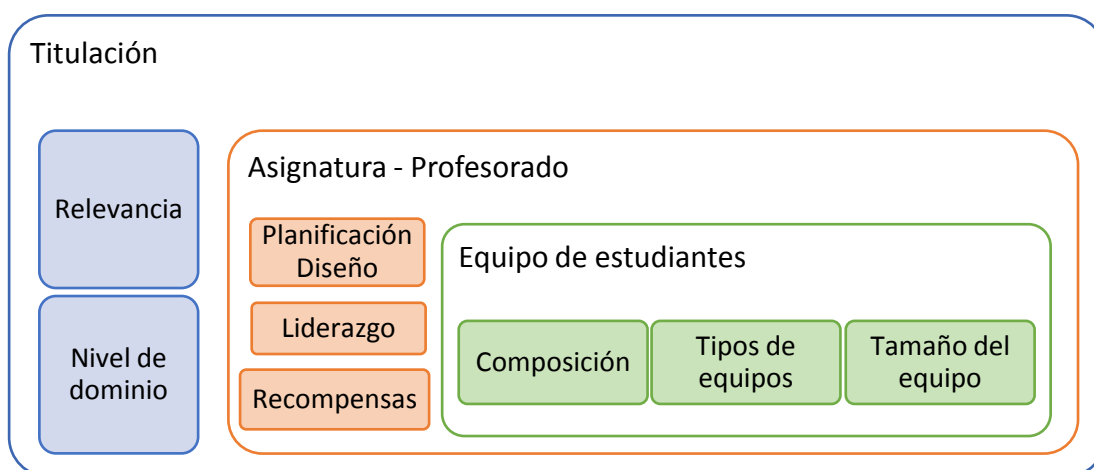


Figura 79. Los tres niveles de los factores de entrada (insumos) del Trabajo en Equipo y los aspectos considerados

En el nivel de la titulación, los diversos factores de entrada hacen referencia a la relevancia que es otorgada a la formación de la CTE en los dos Grados en Magisterio y a los sistemas de formación que se plantean para su desarrollo en los estudiantes de la Facultad de Educación. Con el fin de delimitar esos factores se han analizado los datos incluidos en las Memorias de verificación de los Grados en Magisterio de la UZ y se han contrastado con los introducidos por el profesorado en las guías docentes.

La revisión de las memorias ha proporcionado información relativa a las materias en las que se agrupan las asignaturas; en particular, se relacionan las competencias básicas y generales, las transversales y las específicas de las que se ocupa cada una de las materias. El análisis de las guías docentes correspondientes a las asignaturas ofertadas por la UZ en su sede de Zaragoza ha sido menos clarificador. Y es que las guías presentan menos uniformidad de la que cabía esperar y una falta de especificación a la hora de desarrollar los cinco apartados que las componen: Información Básica, Inicio, Contexto y Competencias, Evaluación y Actividades y Recursos.

El estudio de las guías ha puesto de manifiesto que algunos aspectos se dejan abiertos para su posterior concreción en el aula. Este hecho ha impedido valorar, por ejemplo, los créditos asignados a las distintas actividades formativas que, según las memorias de verificación son teoría, prácticas, clases presenciales en grupo único, clases presenciales de resolución de problemas y análisis de casos en grupos reducidos, trabajo dirigido individual o en pequeño grupo y trabajo autónomo del alumno. Del mismo modo ha sido arduo unificar las metodologías docentes y los sistemas de evaluación de los trabajos realizados en grupo, puesto que no se suelen especificar claramente los distintos aspectos a tener en cuenta en los equipos de trabajo.

Precisamente, el hecho de que las guías docentes adolezcan de cierto grado de imprecisión, que es resuelto por el profesor responsable directamente en el aula, hace que puedan considerarse insumos tanto del nivel de titulación como del nivel del profesorado, aunque en este estudio se incluyen dentro de los factores de entrada de la titulación.

A continuación se exponen los resultados obtenidos del análisis de los insumos o factores de entrada que intervienen en cada uno de los niveles.

### 9.1.1. Los factores de entrada a nivel de la titulación

Los factores de entrada que desde la institución intervienen en la formación de la CTE, se han concretado en la relevancia que en los dos Grados en Magisterio les es otorgada y en los sistemas de formación que se plantean para su desarrollo en los estudiantes de la Facultad de Educación.

Las competencias de las dos titulaciones de magisterio impartidas en la Facultad de Educación de la UZ se adquieren por medio del estudio de las distintas asignaturas, agrupadas en materias, que, a su vez, se organizan en torno a los cuatro módulos que se relacionan a continuación junto con la correspondiente asignación de créditos ECTS reflejada en la Figura 80.

- Módulo de formación general, que incluye las asignaturas de formación básica.
- Módulo didáctico disciplinar, que comprende las asignaturas obligatorias.
- Módulo del prácticum, en el que se congregan las Prácticas Externas y el Trabajo Fin de Grado.
- Módulo de optatividad, que incluye la asignatura de religión y las asignaturas de las menciones (especialidades) ofrecidas en cada titulación. Véanse en la Figura 81 las ofrecidas en la Facultad de Educación de la UZ.

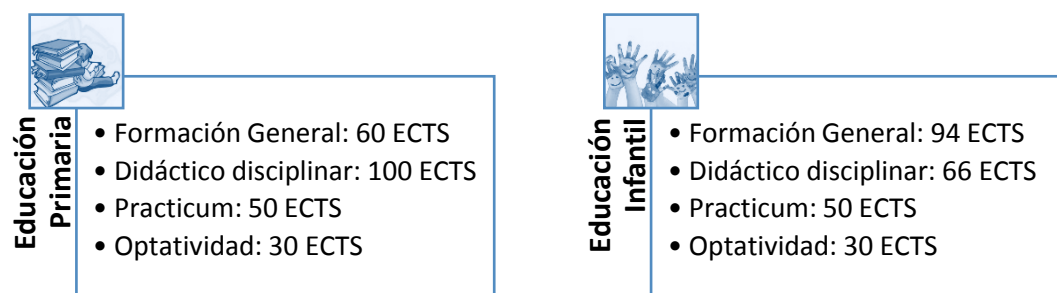


Figura 80. La organización por módulos de los dos grados en Magisterio y los créditos ECTS asignados en las respectivas memorias de verificación

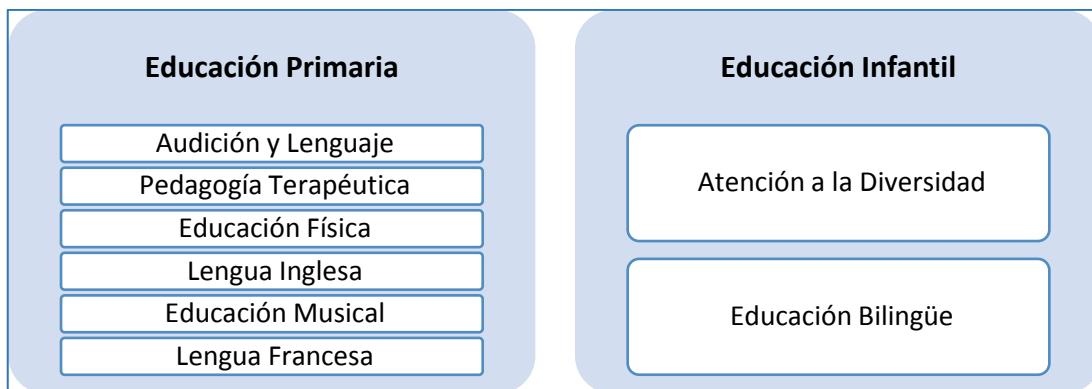


Figura 81. Menciones ofrecidas en el módulo de optatividad en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

El listado competencial de los Grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la UZ se estructura en cuatro grupos de competencias: las básicas (CB), las generales (CG), las transversales (CT) y las específicas (CE).

Las cinco competencias básicas son comunes en ambas titulaciones y ninguna de ellas se ocupa del desarrollo de las capacidades propias del TE. En cambio, en algunas de las competencias agrupadas en las categorías de generales y específicas, se mencionan aspectos relacionados con el TE y, en consecuencia, han sido objeto de atención en el estudio realizado.

En concreto, y respecto a las competencias generales, en dos de las trece relacionadas en la Memoria de verificación de la titulación en Magisterio en Educación Primaria, se enuncian en términos que implican ciertas habilidades del TE, son las siguientes:

- GMEP/CG02. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza - aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro. Considerar la evaluación no solamente en su función acreditativa, sino en su función pedagógica como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- GMEP/CG10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y

cooperativo y promoverlo entre sus futuros alumnos. Asumir la necesidad del desarrollo profesional continuo mediante la reflexión, la autoevaluación y la investigación sobre la propia práctica.

En el Grado en Magisterio de Educación Infantil, de las doce competencias generales, únicamente la CG11 versa sobre la necesidad de adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo. Se enuncia de forma análoga a la GMEP/CG10, antes escrita, y dice:

- GMEI/CG11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo en los estudiantes y docentes. Seleccionar los recursos educativos más adecuados para cada situación.

De las sesenta y una competencias específicas que debe adquirir un estudiante durante su formación en el GMEP únicamente se ha localizado como relevante para la formación de la CTE la que dice:

- GMEP/CE13. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales.

En tanto que en el GMEI se han detectado tres, de sesenta y seis CE, que implican la puesta en acción de habilidades vinculadas al TE:

- GMEI/CE06. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- GMEI/CE21. Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de enseñanza aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del periodo 0-3 y del periodo 3-6.



- GMEI/CE29. Valorar la importancia del trabajo en equipo.

En los dos primeros subapartados, desarrollados a continuación, se repasa brevemente el peso de estas competencias generales y específicas para cada una de las titulaciones, contrastando la información recogida en las memorias de verificación con la expresada en las guías docentes de las asignaturas.

Finalmente, el TE es mencionado de forma explícita, y también idéntica, como una de las competencias transversales en las memorias de verificación de ambos Grados en Magisterio y dice: “CT06. Trabajar en equipo siendo capaz de ejercer diferentes roles dentro del grupo”. El estudio que se ha realizado ha tratado de entresacar información sobre la relevancia de esta competencia interpersonal a partir del valor que se le otorga en las memorias de verificación.

Tal como se indica en la Figura 82, el análisis se ha centrado en determinar el perfil en competencias transversales de los graduados y la evolución temporal, a lo largo de los ocho semestres, de la formación en TE.

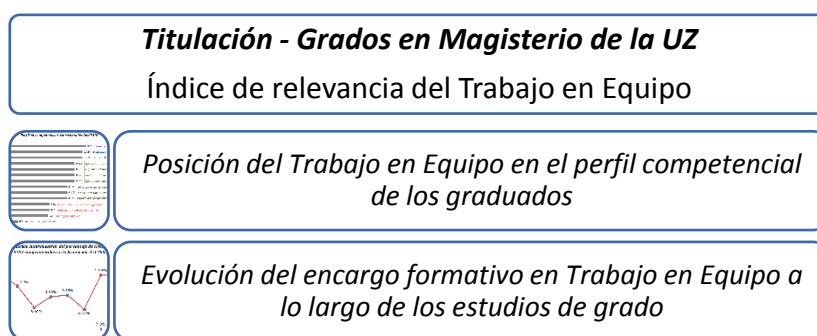


Figura 82. Factores de entrada analizados en el nivel de titulación

A tratar estas cuestiones se dedica el tercer subapartado completo.

#### ***9.1.1.1. El Trabajo en Equipo en las competencias generales y específicas del Grado en Magisterio en Educación Primaria***

En primer lugar, la información recogida sobre las dos competencias generales relacionadas con el TE en el GMEP muestra que la CG02 aparece en el 40% de las materias del módulo de formación general, en el 20% de materias del módulo didáctico disciplinar, en el 28% del módulo de optatividad y en el 100% del prácticum; y que la CG10 tiene una presencia notoriamente relevante, dado que aparece en el 80% de las materias del módulo de formación general, en el 40% de las materias del módulo didáctico disciplinar, en el 57% de las materias del módulo de optatividad y en el 100% del módulo prácticum. En cambio, esta importancia del desarrollo de las CG relacionadas con el TE en las instrucciones de la Memoria de Verificación no coincide con la importancia atribuida en las guías docentes de las asignaturas del GMEP, donde apenas doce créditos del total de la titulación mencionan la formación específica de cada una de estas competencias.

En segundo lugar, dentro de las sesenta y una competencias específicas del GMEP, destaca la CE13 para promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales como competencia para valorar el esfuerzo formativo de la CTE en la titulación. Es el módulo didáctico disciplinar el que atiende fundamentalmente a la adquisición de la CE13 según se especifica en la Memoria de Verificación del título de GMEP. Pero la formación de esta competencia CE13 es menor a lo largo de las distintas materias de la titulación, 88 ECTS se ocupan de ella, perteneciendo 30 de ellos al séptimo cuatrimestre, puesto que aparece en todas las menciones. Observando su presencia en las guías docentes, se constata la poca importancia que se otorga a la CE13 para la promoción del trabajo cooperativo, siendo únicamente cinco las asignaturas de la titulación que la incluyen entre las competencias a desarrollar. Además, mayoritariamente son asignaturas básicas por lo que pertenecen al módulo de formación general, al que contradictoriamente en las Memorias no se le ha asignado la formación de esta competencia.

### ***9.1.1.2. El Trabajo en Equipo en las competencias generales y específicas del Grado en Magisterio en Educación Infantil***

El análisis de la única competencia general relacionada con el TE del GMEI, la CG11, muestra que aparece en el 66,66% de las materias del módulo de formación general, en el 44,44% de materias del módulo didáctico disciplinar, en el 0% del módulo de optatividad y en el 100% del prácticum. En este caso, la importancia del desarrollo de la CG relacionada con el TE en las instrucciones de la Memoria de Verificación únicamente es ligeramente superior a la importancia atribuida en las guías docentes de las asignaturas del GMEP. La revisión de las guías docentes muestra que dieciséis asignaturas, dos de formación básica, cuatro obligatorias, siete optativas y tres de prácticas externas incluyen la CG11, lo que representa la tercera parte del total de asignaturas.

En cuanto a las competencias específicas, dentro de las sesenta y seis competencias específicas de las que consta el GMEI, destacan tres por su relación con el TE y su aparición en las guías docentes. De la formación de la CE06 para promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual y la CE21 para saber trabajar en equipo con otros profesionales en la atención a cada estudiante se ocupa el módulo didáctico disciplinar según se especifica en la Memoria de Verificación del título de GMEI. Mientras que la formación de la CE29 para valorar la importancia del trabajo en equipo no es atribuida específicamente en ningún módulo. Según los créditos asignados a la formación de estas competencias en las materias de la titulación, en las dos primeras se observa un mayor esfuerzo de formación al comienzo y al final de la titulación, mientras que para la CE29 este esfuerzo se realiza básicamente al final de la titulación.

La importancia de estas CE en las guías docentes es similar, donde la mayor parte de los créditos encargados de su formación pertenecen a asignaturas de prácticas externas, optativas y obligatorias. Esta información coincide en líneas generales con

la obtenida de las memorias de verificación que atribuía su formación a las asignaturas módulo didáctico disciplinar.

### ***9.1.1.3. Relevancia de la competencia de Trabajo en Equipo en los grados en Magisterio de la Facultad de Educación de la UZ.***

Se explican a continuación los resultados obtenidos para la CTE.

#### ***9.1.1.3.1. Análisis de la relevancia de la competencia CT06 entre las transversales para el desarrollo del Trabajo en Equipo en el Grado en Magisterio en Educación Primaria***

El análisis de la distribución del encargo de formación en competencias transversales de las materias que componen el GMEP muestra que la responsabilidad de su formación recae en tres de los cuatro módulos, siendo escasa en el módulo didáctico disciplinar. Respecto a la CT06, su formación recae en el 100% de las materias del módulo general, en el 40% de las materias del módulo didáctico disciplinar, en el 67% del módulo de optatividad y en el 100% del módulo prácticum.

De las 14 competencias transversales a desarrollar en la titulación, la CT06 es una de las más relevantes. Un indicador claro de la importancia de la formación de esta competencia en la titulación es su índice de formación o porcentaje de créditos dedicados a su formación respecto del total, es del 0,725. El cálculo de este índice de formación pretendida en las distintas CT muestra la relevancia de la CT06 respecto del resto de competencias, ya que ocupa el segundo lugar junto con la CT09, sobre la utilización de las TICS, y por detrás de la CT10, relacionada con el desarrollo de la capacidad de comunicar, siendo esta competencia la más relevante, aunque con un índice de formación apenas ligeramente superior, tal como se refleja en la Figura 83. Se aprecia también la poca relevancia de las CT07, CT08, CT13 y CT14, cuya formación apenas es encomendada en las distintas materias.

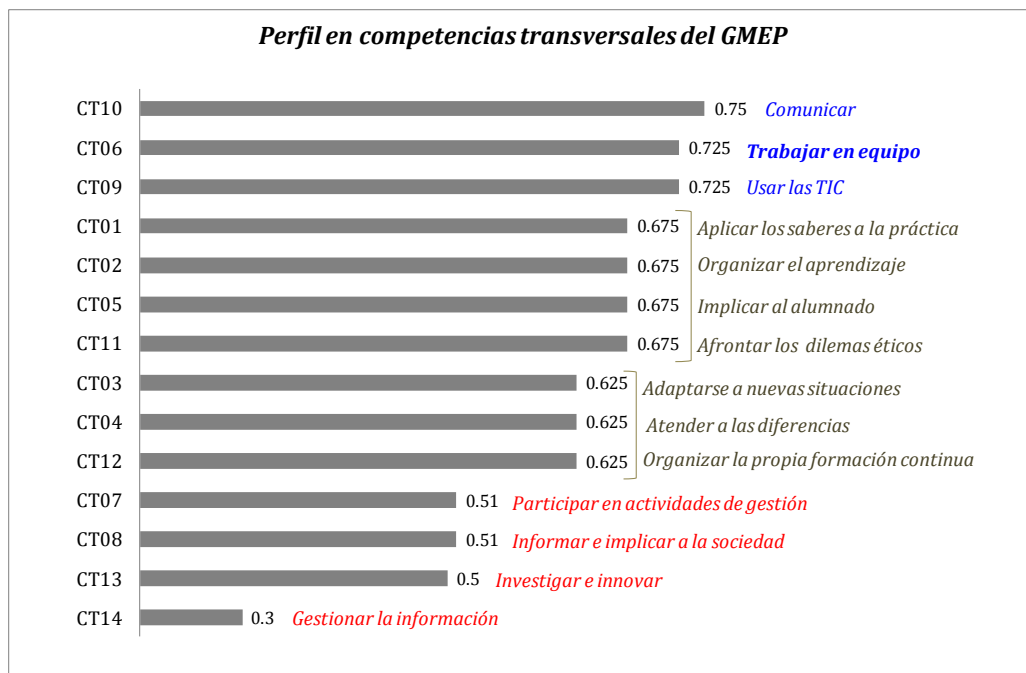


Figura 83. Perfil pretendido por los estudios de GMEP en cuanto a competencias transversales. Índice de créditos ECTS involucrados en la formación en cada una de las competencias transversales

Si se realiza el estudio diferenciado de los módulos comunes y de los del prácticum o de mención, el índice de formación de la CT06 baja y resulta ser de 0,69 en los comunes y de 0,73 en todas las menciones excepto en las de Lengua Francesa y de Pedagogía Terapéutica, donde es de 0,60, por lo que se deduce que estas menciones atienden en menor medida a la formación de la CTE.

El desarrollo progresivo de la competencia transversal CT06 a lo largo de los ocho cuatrimestres en los cuales se estructura la formación, muestra la importancia de la formación de la competencia al comienzo de la titulación, su afianzamiento a lo largo de los cuatrimestres intermedios para alcanzar un nivel más avanzado durante el último curso, cuando se cursan las asignaturas del prácticum y de mención; aunque, como se ha visto, únicamente 4 menciones de las 6 posibles del módulo de optatividad incluyen la formación de la CT06. Dado que la CT06 se tiene en consideración durante todo el periodo formativo, cabe esperar por tanto que las asignaturas de los distintos módulos ofrezcan formación y oportunidad para el desarrollo de esta competencia transversal. En cambio, su presencia en las guías

docentes se muestra escasa aunque igualmente es más relevante al comienzo y al final de la titulación. La información obtenida de las guías docentes del GMEP refleja que algo menos de la cuarta parte de las asignaturas ofertadas incluyen la CT06 entre las competencias que contribuyen a formar, siendo su presencia mayor en las asignaturas optativas que pertenecen al módulo de optatividad y al prácticum. Por lo que, si se considera el número de créditos involucrados en su formación que pertenecen a asignaturas básicas y obligatorias, apenas la quinta parte del total aseguran el desarrollo de la CT06 en los estudiantes.

#### *9.1.1.3.2. Relevancia y sistemas de formación de la Competencia de Trabajo en Equipo en el Grado en Magisterio en Educación Primaria*

El estudio de la evolución cuatrimestral de número de créditos involucrados en la formación del TE en el GMEP muestra el esfuerzo inicial del primer cuatrimestre, que decae durante los cuatrimestres intermedios para volver a recuperarse en el último. Durante el séptimo cuatrimestre se cursan asignaturas del Módulo de Optatividad y se observa que: las menciones de Educación Física y Educación Musical están comprometidas con la formación de las cuatro competencias sobre TE, CE13, CT06, CG02 y CG10; las menciones de Audición y Lenguaje y de Lengua Inglesa incluyen tres de estas competencias y no incluyen la CG02 para el diseño, planificación y evaluación de los procesos de aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes del centro, y, por último, las menciones de Lengua Francesa y Pedagogía Terapéutica únicamente incluyen la formación de la CE13 para promover el TC y el trabajo y esfuerzo individuales.

Esta información de las materias coincide con la información del estudio del TE en las guías docentes, en las que de forma análoga, la mayor presencia de las competencias de TE tiene lugar en el primer y en el último curso, concretamente con una mayor presencia de dichas competencias en el primero y en el séptimo cuatrimestre de la titulación donde se imparten las asignaturas de formación básica y las optativas.

Por otro lado, en los distintos apartados de las Guías Docentes se menciona el TE, aunque no siempre se ajusta con la forma en la que aparece en las memorias de verificación. En función del número de asignaturas que tienen en cuenta el TE en los apartados de Contexto y Competencias, de Actividades y Recursos, es decir, como herramienta metodológica, y en el apartado de Evaluación, al menos el 63,76% de las asignaturas utilizan este recurso. Pero respecto de este dato, hay que tener en cuenta que la información proporcionada en numerosos casos no es suficiente para considerar que en dichas asignaturas se utiliza el TE como herramienta metodológica.

Si se presta atención a la forma de evaluación de las asignaturas del GMEP, la prueba final escrita sigue siendo, con mucha diferencia sobre el resto, la herramienta de evaluación más utilizada, siendo su peso en la calificación final de aproximadamente las tres quintas partes. Si se contemplan el resto de las herramientas de evaluación, en las cuales está incluida la evaluación de los TE, se observa que las más utilizadas son los trabajos y proyectos, los informes y memorias de prácticas, el portafolio, las pruebas orales, las técnicas de observación y los sistemas de autoevaluación del estudiante. Teniendo en cuenta el peso medio de los Trabajos y Proyectos, de las prácticas y del portafolio en la calificación final, se puede considerar que el peso medio de las actividades grupales está en torno a la tercera parte de la nota final, aunque hay que tener en cuenta que algunos de estos trabajos no son realizados en equipo o al menos este aspecto no se indica en las guías didácticas. En menor medida se utilizan pruebas orales (principalmente en las asignaturas de idiomas), las autoevaluaciones y otras técnicas de observación. Se podría atribuir a algunas de estas asignaturas la evaluación diferenciada de los componentes de los equipos, pero este es un dato poco claro dada la falta de concreción de las guías docentes.

En último lugar, la asignación a cada asignatura del GMEP de un nivel competencial en relación a la formación que realiza de la CTE muestra su insuficiente consideración en las guías docentes. En función de la información que reflejan, el

nivel de formación de la CTE en la titulación se reduce a la utilización del TE como técnica formativa y, en el caso de evaluarlo, la calificación resultante es idéntica para cada componente del equipo. Y es que el número de asignaturas que no realizan ninguna mención al TE, al trabajo cooperativo o grupal en sus guías supone la tercera parte del total. Y de las asignaturas que sí realizan TE, únicamente son seis las que evalúan de forma diferenciada a los componentes del equipo; cabe suponer por tanto, que en el resto, en el caso de evaluarlo, asignan a todos los componentes la misma puntuación.

En cualquier caso, y dado que en función de nuestra escala, ninguna asignatura programa actividades conducentes a formar en las habilidades propias del TE ni evalúa las acciones conjuntas e individuales de índole, se vuelve a calificar de insuficiente la formación recibida por los estudiantes de la CTE. Cabe esperar que, dado que las guías docentes dejan a consideración del profesorado la concreción de algunos aspectos como los relacionados con la evaluación, este nivel competencial asignado a la titulación sea menor del real en función del tratamiento que el profesorado otorgue en las distintas asignaturas.

#### *9.1.1.3.3. Análisis de la relevancia de la competencia CT06 entre las transversales para el desarrollo del Trabajo en Equipo en el Grado en Magisterio en Educación Infantil*

El análisis de la distribución del encargo de formación en competencias transversales de las materias que componen el GMEI muestra que la responsabilidad de su formación recae en dos de los cuatro módulos, el de formación general y el prácticum; siendo escasa su consideración en el módulo didáctico disciplinar y apareciendo dentro del módulo de optatividad únicamente en la mención de Atención a la Diversidad.

Respecto a la CT06, su formación recae en las dos terceras partes de las materias del módulo general, en la tercera parte de las materias del módulo didáctico disciplinar, en la mitad del módulo de optatividad, puesto que está presente



únicamente en una de las dos menciones y en el total del módulo prácticum. De las 14 competencias transversales a desarrollar, la CT06 es una de las más relevantes.

Un indicador claro de la importancia de la formación de esta competencia en la titulación es su índice de formación o porcentaje de créditos dedicados a su formación respecto del total, que es del 0,67. El cálculo de este índice de formación pretendida en las distintas CT muestra la relevancia de la CT06 dentro de la titulación, ya que ocupa el quinto puesto junto con la CT05 sobre la implicación del alumnado y por detrás de la CT02, CT03, CT01 y CT10, relacionadas con la planificación y gestión de los aprendizajes y el desarrollo de la capacidad de integrar y comunicar respectivamente, como se refleja en la Figura 84.

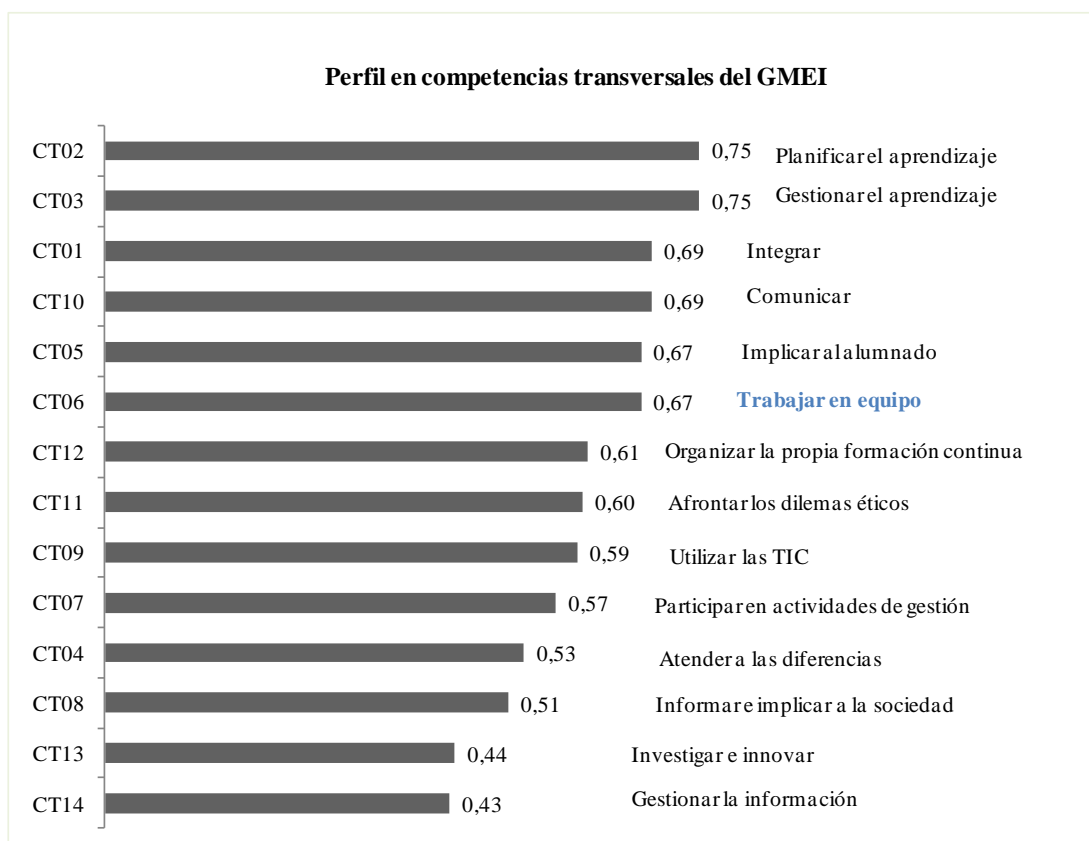


Figura 84. Perfil pretendido por los estudios de GMEI en cuanto a competencias transversales. Índice de créditos ECTS involucrados en la formación en cada una de las competencias transversales

Si se realiza el estudio diferenciado de los módulos comunes y de los del prácticum o de mención, el índice de formación de la CT06 resulta ser el mismo 0,67 en los

comunes y de 0,50 en la mención de Atención a la Diversidad, como se vio en el apartado de resultados.

Sobre el desarrollo progresivo de la competencia transversal CT06 a lo largo de los ocho cuatrimestres en los cuales se estructura la formación, se realiza un mayor esfuerzo formativo al comienzo de la titulación, se produce su afianzamiento a lo largo de los cuatrimestres intermedios para alcanzar un nivel más avanzado durante el último curso, cuando se cursan las asignaturas del prácticum y de mención, aunque únicamente la mención de atención a la diversidad incluye la formación de la CT06. Dado que la CT06 se tiene en consideración durante todo el periodo formativo, cabe esperar por tanto que las asignaturas de los distintos módulos ofrezcan formación y oportunidad para el desarrollo de esta competencia transversal, pero la revisión de las guías docentes muestra su escasa presencia en las distintas asignaturas a pesar de distribuirse a lo largo de toda la titulación, con excepción del TFG. El número de asignaturas que señalan en sus guías docentes la formación de la CT06 se sitúa alrededor de la cuarta parte del total, siendo su presencia mayor en las asignaturas obligatorias y optativas. Si se atiende al número de créditos involucrados en su formación, excluyendo los de la mención de Atención a la Diversidad que no es cursada por todos los estudiantes, apenas la cuarta parte aproximadamente del total de la titulación asegura el desarrollo de la CT06.

#### *9.1.1.3.4. Relevancia y sistemas de formación de la Competencia de Trabajo en Equipo en el Grado en Magisterio en Educación Infantil*

En el estudio de las competencias que se explicitan en las Memorias de Verificación se puede apreciar que la evolución cuatrimestral de número de créditos involucrados en la formación del TE en el GMEI muestra un esfuerzo constante a lo largo de la titulación. Esta información de las materias no coincide con la información del estudio del TE en las guías docentes, en las que la mayor presencia de las competencias de TE tiene lugar en los cursos intermedios.

Por otro lado, en los distintos apartados de las Guías Docentes se menciona el TE y aunque no siempre se ajusta con la forma en la que aparece en las memorias de verificación, este dato permite suponer que el 69,56% de las asignaturas utilizan este recurso metodológico, porcentaje ligeramente superior al obtenido en el GMEP.

Si se presta atención a la forma de evaluación de las asignaturas del GMEI, la prueba objetiva escrita sigue siendo la herramienta de evaluación más utilizada, pero su utilización disminuye considerablemente respecto al GMEP aunque con un peso medio similar en la calificación final. Si se contemplan el resto de las herramientas de evaluación, en las cuales está incluida la evaluación de los TE, se observa que las más utilizadas son los trabajos y proyectos, los portafolios, los informes y memorias de prácticas, las pruebas orales, los sistemas de autoevaluación del estudiante y las escalas de actitudes, aunque estas últimas se realizan en una única asignatura. Se puede considerar que el peso medio de las actividades grupales está en torno al 40% de la nota final, porcentaje superior al GMEP, aunque hay que tener en cuenta que algunos de estos trabajos no son realizados en equipo, o al menos este aspecto no se indica en las guías didácticas. La revisión de las asignaturas (en su mayoría asignaturas de idiomas) que realizan pruebas orales, de las que realizan pruebas de autoevaluación y de la única asignatura que manifiesta utilizar escalas de actitudes, permitiría atribuir a alguna de ellas la evaluación diferenciada de los componentes de los equipos, pero este es un dato que no se puede concretar dada la falta de especificación de este aspecto en las guías docentes.

En último lugar, la asignación a cada asignatura del GMEI de un Nivel competencial muestra la insuficiente consideración de la CTE y de su formación en las guías docentes. Esta valoración es casi igual a la obtenida en el GMEP y refleja que el nivel de formación de la CTE se reduce a la utilización del TE como técnica formativa y, en el caso de evaluarlo, la calificación resultante es idéntica para cada componente del equipo. Y es que el número de asignaturas que no realizan ninguna mención al TE, al trabajo cooperativo o grupal en sus guías se sitúa ligeramente por encima de la cuarta parte del total. Se puede asegurar que la mitad de asignaturas sí realizan TE

pero, en el caso de evaluarlo, asignan a todos los componentes la misma puntuación, siendo únicamente siete las que evalúan de forma diferenciada a los componentes del equipo. En cualquier caso, y dado que en función de nuestra escala ninguna asignatura programa actividades conducentes a formar en las habilidades propias del TE ni evalúan las acciones conjuntas e individuales de índole, se vuelve a calificar de insuficiente la formación recibida por los estudiantes de la CTE. Cabe esperar que, dado que las guías docentes dejan a consideración del profesorado la concreción de algunos aspectos, como los relacionados con la evaluación, este nivel competencial asignado a la titulación sea menor del real en función del tratamiento que el profesorado otorgue en las distintas asignaturas.

#### **9.1.2. Los factores de entrada a nivel de asignatura / profesorado.**

Para el estudio de los aspectos del TE que vienen impuestos por el profesorado a nivel de aula se tendrá en cuenta: la planificación o diseño de las tareas grupales, el liderazgo ejercido por el profesorado y las recompensas o criterios de evaluación que condicionarán la actuación del equipo y que deben ser claramente definidas junto con el diseño de la tarea como se muestra en la Figura 85.

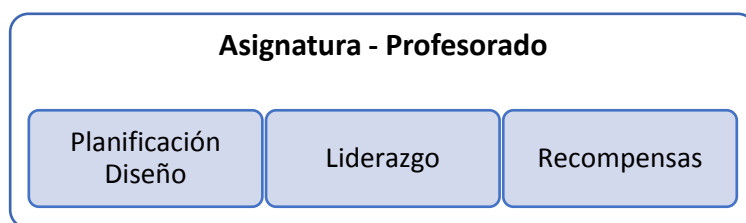


Figura 85. Los aspectos considerados como insumos a nivel de asignatura

##### ***9.1.2.1. Insumo a nivel de asignatura: la planificación de los Trabajos en Equipo por parte del profesorado***

El diseño de tareas sirve para especificar las conductas necesarias y procesos que conducen a un desempeño efectivo del equipo (Cannon- Bowers et al., 1995). En concreto, el nivel de interdependencia de tareas, la complejidad de la tarea y la autonomía colectiva son indicadores del grado en que la tarea requiere el

comportamiento y desempeño del equipo para llevar a cabo su trabajo con éxito (Rousseau et al., 2006). Estos son los insumos contemplados en este apartado y se especifican en la Figura 86, donde se señalan también los ítems del cuestionario ACOES con los que se corresponden.

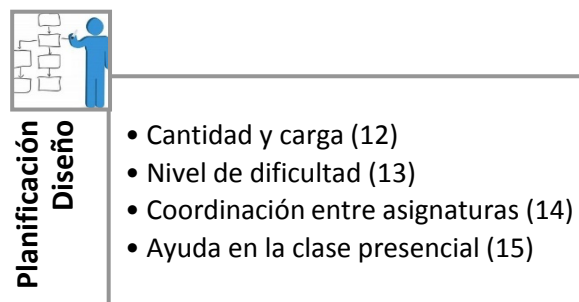


Figura 86. Insumos a nivel de asignatura en la categoría de planificación del Trabajo en Equipo

El tipo de tarea que aborda un equipo influye en su funcionamiento y en las dinámicas que tienen lugar en su seno (Poblete y Olalla, 2004), ahí radica la importancia de la adecuación de las tareas para el desarrollo de actividades cooperativas. Para el alumnado de la Facultad de Educación el nivel de dificultad de las tareas para su realización en grupo es adecuado. También es positiva su consideración sobre la utilización de las clases prácticas para resolver las dudas que surgen en la realización de los trabajos grupales, siendo significativamente mayor la puntuación de este apartado. En cambio, valora negativamente la cantidad de trabajos solicitados y la coordinación entre los trabajos de grupo propuestos por las distintas asignaturas.

La opinión del profesorado contrasta con la del alumnado, puesto que este colectivo sí considera adecuada la cantidad de trabajos a la carga lectiva del curso y su nivel de dificultad. En cambio, coinciden en señalar la poca coordinación entre las distintas asignaturas, aunque en el caso del profesorado la valoración de este aspecto es significativamente menor a la del alumnado, lo que pone de manifiesto la preocupación docente por este aspecto. Esta unanimidad a la hora de señalar la falta de coordinación interdisciplinar en la planificación de los TE solicitados, coincide con los resultados obtenidos en la investigación de García (2011) y pone de

manifiesto la preocupación de toda la comunidad educativa por el control del tiempo para la realización y adecuada supervisión de los trabajos grupales. La excesiva carga de trabajos solicitados puede estar incidiendo negativamente en el efectivo trabajo cooperativo de los grupos. Y es que, aunque de la información de las guías docentes no se pueda deducir que el porcentaje de asignaturas en las que se realiza TE sea excesivamente alto, la opinión del alumnado eleva a aproximadamente al 90% este porcentaje. Está sobrecarga de TE, junto con el hecho de que la asignación del nivel competencial de TE en ambos Grados manifieste el uso del TE únicamente como técnica formativa, evidencia la infrautilización de la potencialidad de los TE como herramienta metodológica; lo que disminuye su valor pedagógico, condiciona la realización de un proyecto formativo coherente y contrasta con la importancia que se asigna a la CTE en las titulaciones de la Facultad de Educación de la UZ.

Sobre el efecto de algunas variables contextuales en la planificación docente:

- Influencia de la variable curso. Los alumnos de primer curso son los que puntúan mejor la cantidad de trabajos solicitados, la coordinación entre distintas materias y la asistencia como medio para resolver dudas; puntuación que disminuye significativamente conforme el alumnado adquiere experiencia de TE en los dos Grados de la Facultad de Educación. Se observa que el alumnado recién llegado al contexto universitario percibe la realización de TE como herramienta para mejorar su participación y motivación en el aula, lo que a su vez “mejora la confianza y estima propios en cada estudiante, suficiente como para propiciar un clima generalizado de confianza y comodidad que les permita trabajar las competencias transversales que se pretenden” (Pérez y López, 2014, p. 26). Estos resultados coinciden con los obtenidos por García (2011) ya que a medida que el alumnado avanza a través de los distintos niveles muestra una mayor disconformidad con la coordinación docente y la cantidad de TE solicitados, lo que vuelve a poner de manifiesto colaboración docente como uno de los puntos débiles del profesorado universitario.

- Influencia de la variable grado. La titulación no influye en la valoración de la planificación del profesorado que realizan los alumnos. Se considera que este dato es lógico dada la similitud entre los planes de estudio de ambas titulaciones en aspectos como su duración y estructura.

#### **9.1.2.2. Insumos a nivel de asignatura: el liderazgo del profesorado**

Los insumos contemplados en este apartado se especifican en la Figura 87, donde se señalan también los ítems del cuestionario ACOES con los que se corresponden.

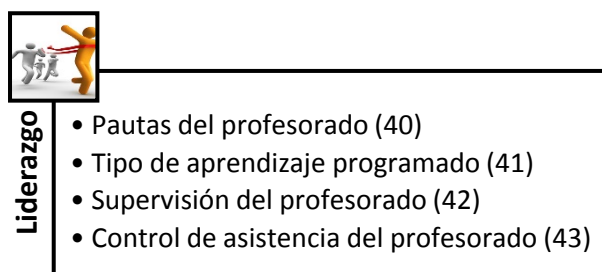


Figura 87. Insumos a nivel de asignatura en la categoría de liderazgo del profesorado (externo) en el Trabajo en Equipo del alumnado.

Se puede afirmar la preferencia del alumnado por el liderazgo externo frente al basado en los miembros del equipo, ya que la puntuación de los ítems que apuntan a una mayor autonomía del alumnado para la realización de trabajos de equipo es muy baja; aspecto que se corrobora cuando se observan otros apartados del estudio, como el de normativa, donde el alumnado opta por la existencia de normas para la realización de TE.

La buena valoración del papel facilitador del profesor se puede considerar como un aspecto muy positivo, dado que la literatura ha puesto de manifiesto su importancia como pieza fundamental en el desempeño de equipos, siendo sensible a los requerimientos de la tarea y comprendiendo la compleja naturaleza de las dinámicas de grupo y los procesos y factores del TE (Higgs, 1996), así como su influencia para la consecución exitosa de los procesos grupales (Jiang, 2014; Pérez y López, 2013; Stewart, 2006; Colomina y Onrubia, 2001).

Aunque la importancia que atribuye el alumnado a las pautas que facilita el profesor para la realización del TE, a la adecuación de las tareas para su realización en grupo, a la supervisión y el control de la asistencia es alta, lo es mucho más entre el colectivo docente, existiendo diferencias significativas entre ambos colectivos. La puntuación de la supervisión de los TE del profesorado supera en casi un punto de media a la del alumnado y en aproximadamente medio punto el resto de variables, por lo que se aprecia en el alumnado un ligero descontento frente a la adecuada percepción que tienen los docentes del desarrollo de las actividades grupales.

Además, la valoración de las actividades planteadas es positiva para el desarrollo de la eficacia de los TE ya que se considera que obligan al debate, análisis, reflexión y crítica. Y es que la clave para conseguir el trabajo integrado y conjunto de todos los miembros es que la naturaleza de las tareas propuestas sea la adecuada para ser realizadas en equipo. Para ello, las tareas de equipo deben garantizar la responsabilidad individual de todos los integrantes y utilizar el tiempo en el aula para trabajar los productos grupales y supervisar el avance de cada grupo; lo que parece se cumple dada la positiva respuesta al ítem sobre la resolución de dudas en las clases prácticas.

La revisión del efecto de algunas variables contextuales muestra que:

- Aunque el sexo ejerce una baja influencia sobre las respuestas, las mujeres asignan mejor valoración a la información de las pautas recibidas por el profesorado.
- El alumnado de primero valora mejor las pautas recibidas por el profesorado así como la adecuación de las tareas para su realización grupal. En segundo curso es donde la valoración de la supervisión del TE y el control de la asistencia regular a clase es significativamente menor que en el resto de cursos.
- El alumnado del GMEP valora significativamente mejor el control de la asistencia a clase que el alumnado del GMEI.



### 9.1.2.3. Insumos a nivel de asignatura: las recompensas, la evaluación y la acreditación

Además de los aspectos mencionados que inciden directamente en la eficacia de los equipos de trabajo, como los relacionados con la intervención del profesorado, la facilitación de pautas claras sobre los TE al alumnado y los adecuados sistemas de supervisión del desempeño de los equipos, se distingue en este apartado un aspecto más, el relacionado con los criterios de evaluación que se utilizan y las distintas herramientas con las que se controla el desarrollo y se valoran los resultados obtenidos por los equipos. Una vez planificada la tarea, es indispensable la concreción de los resultados esperados y se recomienda su especificación por escrito en las guías didácticas de las asignaturas (Shimazoe y Aldrich, 2010), con el fin de evitar los problemas que pueden derivarse de una falta de información y organización. En la Figura 88 se especifican los insumos que influyen en los procesos de TE sobre la evaluación.

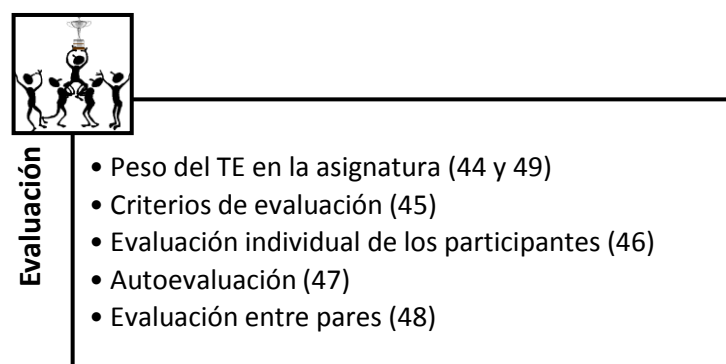


Figura 88. Insumos a nivel de asignatura en la categoría de las recompensas según el Trabajo en Equipo realizado.

En este grupo de respuestas, destaca la valoración positiva por parte del alumnado de la información que recibe acerca de los criterios de evaluación de los trabajos en grupo. En cambio, dentro de las herramientas de evaluación utilizadas para llevar a cabo la revisión del TE, es significativa la escasa puntuación de la utilización de la evaluación entre iguales y de la realización por parte del profesorado de evaluaciones individuales a cada uno de los miembros del equipo.

Aunque en la valoración global de la dimensión sobre la eficacia del trabajo grupal no existen diferencias significativas entre la opinión de alumnos y profesores, en general la valoración de los profesores es superior a la del alumnado, excepto en los ítems sobre el uso de autoevaluaciones y de evaluaciones entre pares como técnicas evaluativas, donde la opinión del profesorado es significativamente menor. En las respuestas abiertas del profesorado de igual forma se manifiesta la preocupación e intención de evaluar los aprendizajes realizados por cada uno de los componentes de los equipos como medio para garantizar la responsabilidad individual de los participantes, en línea con lo propuesto por Pease (2011); aspecto en el que puede incidir negativamente tanto el alto número de estudiantes asignado a cada docente, como la importancia que se asigna a los TE dentro de la calificación final de las asignaturas.

En cualquier caso, la comunidad educativa se muestra conocedora de que el uso complementario de recompensas individuales y grupales para reforzar el rendimiento del equipo produce un efecto indirecto sobre su efectividad (Hyatt y Ruddy, 1997), puesto que, la calidad de la actuación individual de cada miembro es un factor fundamental para el éxito del equipo. La valoración de la CTE no puede basarse únicamente en el resultado de las actividades grupales sino que es necesario evaluar la actividad de cada uno de los componentes del equipo de una forma objetiva. El desarrollo de los procesos de TE manifiesta por sí mismo la injusticia que supone evaluar a todos los miembros en función del producto final, lo que significa que el monitoreo del trabajo individual de cada miembro es necesario, y se sugiere el estudio y análisis de las interacciones entre los miembros como medio para conocer el desempeño individual en el contexto del TE (Fidalgo et al., 2015).

También se considera insuficiente la utilización de técnicas diversas para recoger no solo evidencias del producto final obtenido por los equipos, sino también de las acciones llevadas a cabo para alcanzarlo por medio de instrumentos de evaluación diversos, necesarias para la evaluación de competencias y en este caso de la CTE

(Rué, 2011). Aunque se aprecia la preocupación por la mejora en la evaluación de los TE, puesto que, poco a poco se relega a un segundo plano la utilización de una única evaluación de los productos finales y se prioriza el uso de pruebas orales, entrevistas individuales y rúbricas, se considera tarea pendiente del profesorado la utilización de técnicas de evaluación de las tareas cooperativas, como la evaluación entre iguales, autoevaluaciones o coevaluaciones. Es decir, se considera necesario utilizar métodos de evaluación para fomentar el aprendizaje reflexivo entre pares dentro y fuera del aula, que contribuyan a aumentar la responsabilidad del alumnado, su motivación para el aprendizaje y por tanto mejoren la adquisición de aprendizajes significativos en el alumnado (Pearce et al., 2005). Por otro lado, del análisis de las respuestas abiertas se deduce el escaso uso de evaluaciones intermedias o herramientas para medir los estados emergentes, que con frecuencia son identificados a partir de la observación del funcionamiento del equipo, al igual que se refleja en la investigación de Rico et al. (2010) que además proponen atender a la temporalización para aplicar los indicadores que maximicen la validez de los resultados de los distintos mediadores; este aspecto se presenta como otra de las tareas pendientes en el futuro.

El profesorado se muestra conocedor del hecho de que, para la medición de los mediadores del TE unos indicadores resultan más fiables que otros (Tesluk, Mathieu, Zaccaro y Marks, 1997). El uso de pruebas orales y de rúbricas o registros de la actividad de los equipos da cuenta de la planificación y el esfuerzo para mejorar y evaluar la comunicación y los procesos operativos de relación en los equipos. Está demostrado que el uso de rúbricas implica al alumnado en la realización de autoevaluaciones, coevaluaciones, con las que evaluar las dinámicas de trabajo de los equipos (Pearse, 2011), y se afirma su enorme utilidad para el desarrollo de competencias de equipo, puesto que “las rúbricas favorecen aspectos relativos al TE como la capacidad de escucha, el compromiso con el trabajo final, la responsabilidad individual, la acogida de otras ideas y propuestas distintas a las propias, etc.”(Chica, 2011).

Resulta relevante que ningún profesor ha manifestado realizar seguimiento on-line de los equipos o utilizar herramientas, como las Analíticas de Aprendizaje, para la mejora de la evaluación de los trabajos en equipo y, en concreto, del desarrollo individual de cada miembro de los grupos a través de las evidencias reales de su trabajo, constatada como está su efectividad a través recientes trabajos como el de Fidalgo et al. (2015). Se considera fundamental el uso de estas herramientas para contribuir al desarrollo de la CTE en los estudiantes, dada la relación existente entre el número de interacciones y los resultados de aprendizaje (Fidalgo, 2015; Agudo, Iglesias, Conde y Hernández, 2014). Por tanto, como la mejora de la supervisión y el control del trabajo de los equipos repercute directamente en su rendimiento, se hace necesario continuar profundizando en el ámbito de la evaluación y se espera que en los próximos años este sea un punto a tener en cuenta por el profesorado de la Facultad de Educación.

Al considerar el efecto de las variables contextuales Sexo y Curso sobre estos aspectos se observa:

- En el estudio de las distintas variables el sexo ejerce una baja influencia sobre las respuestas de la evaluación de los TE, pero, en general son los varones los que asignan mejor puntuación a este apartado y, en concreto, a la evaluación de la participación individual de cada componente de los equipos y a la evaluación entre pares.
- El alumnado de primero es el que mejor valoración realiza de las propuestas de evaluación realizadas por el profesorado, siendo significativamente mayor que la puntuación que asignan los estudiantes del resto de los cursos. Destaca su mejor puntuación sobre la información recibida acerca de los criterios de evaluación, la adecuada valoración del TE en la calificación final, la evaluación individual de los componentes y la utilización de autoevaluaciones y de la evaluación entre iguales. El alumnado de segundo es el que peor valora el control de la asistencia a clase y la supervisión de los TE.

### 9.1.3. Los factores de entrada a nivel de equipo.

Los factores a considerar a nivel de equipo tienen que ver con la composición, tipología, duración y tamaño de los equipos. Se muestran en la Figura 89.

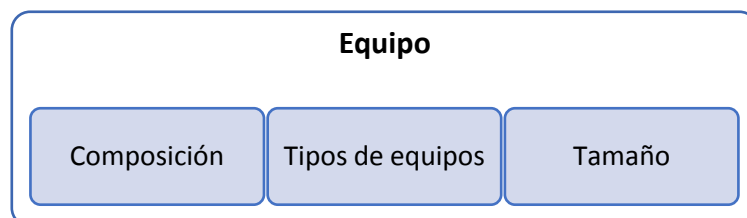


Figura 89. Los aspectos considerados insumos a nivel de equipo

#### 9.1.3.1. Insumos a nivel de equipo: la composición de los equipos

En la Figura 90 se representan los aspectos a tener en cuenta para la composición de equipos, qué criterios seguir, quiénes deben ser los responsables de su creación y cómo deben estar compuestos.

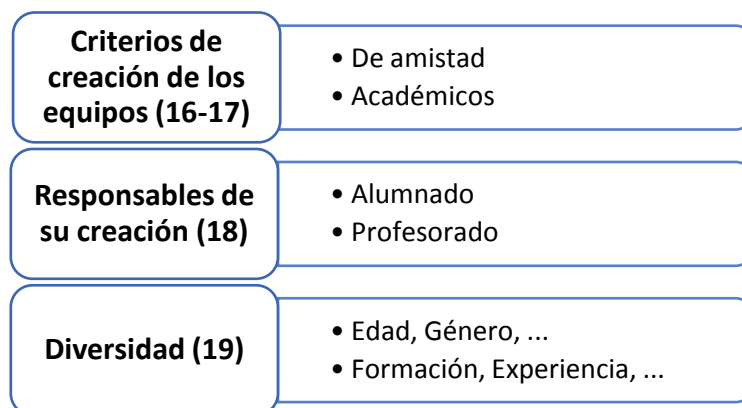


Figura 90. Factores considerados sobre la composición de los equipos de trabajo.

Tal y como se ha detallado en el marco teórico, aunque la literatura acerca de la composición de equipos no da una respuesta clara en relación a la formación de equipos ideales, sí deja claro que la selección no debería dejarse al azar y debería tener en cuenta tanto la tarea a desarrollar como el conocimiento de las competencias de TE que disponen sus componentes. Y es que el desempeño de un

equipo mejora cuando sus miembros son poseedores de altos niveles de habilidades y experiencia (Stewart, 2006).

En cambio, el alumnado de la Facultad de Educación considera que la constitución del grupo debe realizarla el alumnado, ya sea aplicando criterios de amistad o criterios académicos. En cualquier caso, se muestran en desacuerdo con que sea el profesorado quien imponga la formación de los equipos de trabajo. El alumnado de cursos superiores es el que mayoritariamente prefiere la constitución de equipos utilizando criterios de amistad y el de primer curso es el que mejor valora el hecho de que sea el profesorado quien tome la iniciativa en este asunto. Esto nos sitúa en el peor escenario posible ya que, según Díaz-Aguado (2006), los grupos realizados por el alumnado tienden a reproducir las relaciones que se dan en la sociedad, y, con frecuencia, tienden a agrupar alumnos según criterios de amistad, homogeneizando de este modo los equipos de trabajo.

En cambio, esta posible homogeneidad en los equipos, derivada de la no intervención del profesorado en la constitución de los grupos de trabajo, no se refleja en la valoración del alumnado, quien de forma significativa prefiere la composición diversa de los grupos. Esto viene a corroborar estudios que señalan que un equipo debe estar compuesto por personas que reúnan habilidades y destrezas convenientemente distribuidas entre sus miembros (González et al., 1996).

El profesorado mantiene la misma opinión que los estudiantes y muestra su preferencia por la diversidad y heterogeneidad de los equipos. Pero, en cuanto a la constitución de equipos, discrepa y manifiesta su disconformidad con que sea el alumnado el que realice los grupos de trabajo aplicando cualquier criterio, siendo esta valoración significativamente menor que la de sus discentes. En cambio, resulta significativo que tampoco se manifiesta a favor de que sea el profesorado quien constituya los equipos aplicando criterios académicos, siendo mayoritaria la opinión del equipo docente que se muestra en total desacuerdo con esta opción. De este modo, el profesorado universitario adopta una postura flexible y no considera parte

de su obligación docente la intervención para la composición de los equipos de trabajo, lo que puede estar motivado por una falta de formación en estrategias metodológicas que utilizan TE y de falta de tiempo para llegar a tal nivel de concreción. Respecto a este aspecto, cabe señalar que dentro del apartado de debilidades del TE es manifiesta la preocupación por el tiempo del profesorado, a lo que hay que añadir que casi la mitad de los profesores universitarios de la Facultad de Educación son asociados y compatibilizan su actividad con otro ejercicio profesional.

### **9.1.3.2. Insumos a nivel de equipo: tipos de equipos y duración temporal**

La duración temporal de los equipos influye en su desempeño, por lo que se estudia a continuación la consideración de los distintos tipos de equipos que se forman según sean estables o temporales, véase la Figura 91.

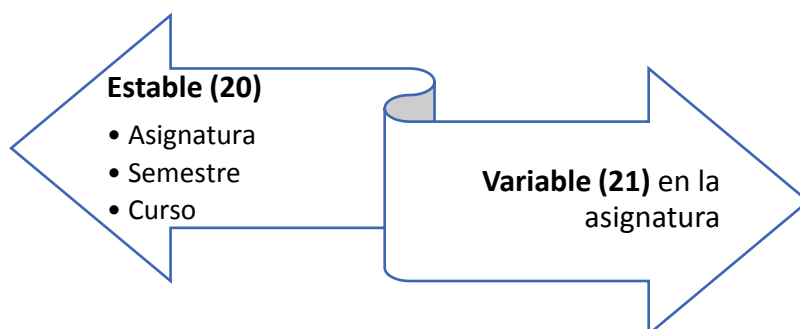


Figura 91. Factores considerados en los tipos de equipos

Es significativa la alta puntuación con la que el alumnado puntúa la estabilidad de los equipos de trabajo y manifiesta su disconformidad con la modificación de la composición de los equipos a lo largo de una misma asignatura. En cambio, la opinión del profesorado es significativamente menor que la de los estudiantes a la hora de decantarse por grupos estables. Aunque el estudio de las diversas variables muestra la posibilidad de modificar los equipos para la realización de actividades en equipo; si se tiene en cuenta el sexo, los hombres se muestran menos conservadores a la hora de mantener la estabilidad de los equipos. Y si se atiende al curso, es el alumnado de primer curso el que mejor puntúa la modificación de los

equipos a lo largo de un cuatrimestre. Se observa por tanto la preferencia, conforme se adquiere experiencia en el TE, por la estabilidad de los equipos y los grupos cooperativos de base (Johnson et al., 1999).

En el contexto universitario, dada la temporalización cuatrimestral de las asignaturas, los cambios en la composición de los equipos podrían influir negativamente en su desempeño, por lo que la utilización de equipos estables de trabajo se manifiesta como la opción más favorable para la realización de TE. Y es que hay que tener presente que trabajar en equipo ofrece resultados a largo plazo, siendo el profesorado el que aporte su experiencia para el desarrollo y la evolución de los equipos. Además, los éxitos de un grupo, la superación de dificultades y el conocimiento mutuo correlacionan positivamente con la cohesión y crean una imagen fuerte de unidad que unifica a sus miembros (Ros, 2006) por lo que la continuidad y estabilidad de los equipos se considera beneficiosa, en tanto que genera factores que se relacionan de forma positiva con la productividad del equipo (Mendoza y Rositas, 2013).

Estos resultados corroboran también los de Summers, Humphrey y Ferris (2012) quienes en su experiencia para comprobar cómo los cambios de los miembros de los equipos afectaban al flujo en la coordinación de los equipos y por tanto afectaban a su rendimiento en función de las habilidades cognitivas del nuevo componente, mostraron que el esfuerzo de coordinación con el cambio del núcleo estratégico del equipo influía disminuyendo el nivel de actuación en el equipo y por tanto su rendimiento.

#### ***9.1.3.3. Insumos a nivel de equipo: el tamaño de los equipos***

La última cuestión en relación a la composición de los equipos de trabajo, versa sobre su tamaño o número de componentes que deben poseer para la adecuada consecución de los objetivos pretendidos.



El número de participantes medio que considera el alumnado es de 4,29 y para el profesorado resulta de 3,9. En ambos colectivos se observa que prácticamente la totalidad de los participantes en la investigación establece el número adecuado de componentes del grupo entre 3 y 5, siendo claramente el 4 el número más propuesto.

Este resultado coincide con la propuesta de la mayoría de los expertos que consideran el tamaño del grupo inversamente relacionado con el desempeño individual de los componentes. Aseguran que para conseguir la mayor efectividad de un equipo de trabajo es preferible utilizar equipos de tamaño “pequeño” (Rico et al., 2010; De Miguel et al., 2005; Kozlowski y Bell, 2003) ya que, como asegurara en su día Dyer (1988), las personas se involucran más en grupos pequeños, donde todos sus miembros son visibles; lo que contribuye a una mayor satisfacción de sus integrantes y facilita la coordinación.

También coincide con algunos profesionales de nivel universitario que prefieren grupos de cuatro para las actividades de aprendizaje cooperativo (Millis y Cottell, 1998; Fernández, 2008), ya que lo consideran un número suficientemente pequeño para comprometer a cada estudiante y suficientemente grande para proporcionar la mezcla de ideas.

Estos equipos de cuatro personas también pueden ser fácilmente divididos en pares para realizar parte de las actividades, aunque como hemos mencionado, esta idea es opuesta a la que proponen los defensores del aprendizaje cooperativo que sugieren la composición impar en los equipos de aprendizaje (Barkley et al., 2007; Bean, 1996), para asegurar la efectiva realización de tareas en grupo y facilitar la toma de decisiones.

## 9.2. Los factores mediadores en el Trabajo en Equipo. Valoración del alumnado y profesorado.

En este apartado se analizan los resultados obtenidos en los distintos mediadores, los que tienen que ver con los procesos de transición y los procesos operativos de acción.

### 9.2.1. Procesos operativos de transición: la planificación de las tareas

En los procesos de transición se incluyen las normas que regulan el funcionamiento de los equipos, los roles que desempeñan sus componentes y que tienen que ver con los conocimientos y habilidades que reúnen y distintos aspectos sobre las normas que regulan el funcionamiento interno de los equipos, como se puede ver en la Figura 92.

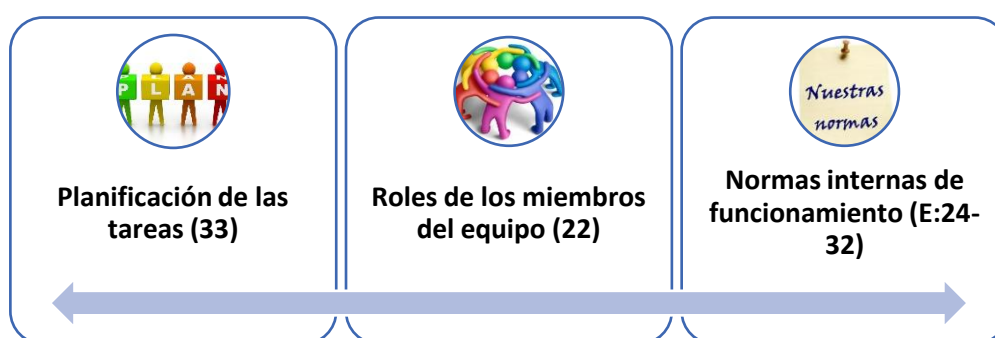


Figura 92. Aspectos considerados en los procesos de transición hacia la acción

#### 9.2.1.1. Planificación de las tareas

La valoración del ítem en el que se señala la realización de una planificación previa por parte de los miembros de los equipos para la realización de las tareas de equipo es significativamente más alta en el colectivo de estudiantes que en el del profesorado.

La valoración de este aspecto en función del sexo no presenta diferencias, pero si es menor la valoración del alumnado de 2º curso respecto del resto y es mayor la

puntuación de los cursos superiores. La puntuación del GMEI es ligeramente superior a la del GMEP, aunque tampoco en este caso las diferencias son significativas.

A priori, puede parecer que el alumnado presenta un conocimiento formal de los pasos a realizar para realización adecuada de los TE, pero los inconvenientes puestos de manifiesto para el buen desempeño de los equipos de trabajo indican, por el contrario, el desconocimiento de las fases por las que atraviesan los equipos (Tuckman y Jensen, 1977). La mayoría de estos inconvenientes se evitarían realizando una adecuada planificación de las tareas a llevar a cabo, con lo que se situaría a los equipos en la tercera de las fases por la que atraviesan, la normalización, minorando o evitando de este modo la problemática de la fase de conflicto.

A través de reuniones iniciales, donde se establecen las reglas, valores, comportamientos, métodos y herramientas a utilizar, no solo aumenta la eficacia, sino también la motivación, lo que contribuye al desarrollo de la identidad del equipo. Sirven también para que los miembros del equipo ajusten sus comportamientos al resto mientras que desarrollan acuerdos de hacer el TE de forma más natural y fluida. Además, se contribuye a que el equipo se haga mucho más autónomo y todos los componentes participen activamente en el desarrollo de la tarea grupal.

#### **9.2.1.2. Los roles en el equipo**

La puntuación media del ítem que señala la necesidad de incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo es alta, puntuación que es mejor valorada por los hombres y ligeramente superior en el colectivo docente. La experiencia muestra que los equipos que tienen asignado un coordinador trabajan mejor que aquellos que trabajan bajo un liderazgo compartido (Cano et al., 2006).

Ante la necesidad de que las normas de funcionamiento del grupo definan los roles que van a desempeñar cada una de las personas que constituyen el grupo, el alumnado otorga una puntuación media alta; siendo este aspecto mejor valorado de nuevo por los hombres y por el alumnado de primer curso frente al alumnado con mayor experiencia del TE dentro de la Facultad de Educación.

En ninguno de estos aspectos existen diferencias significativas entre la opinión de profesores y alumnos. Siendo, como se ha visto, bien considerada la figura del coordinador en los equipos de trabajo, al que se le asignaría un papel de líder. Autores, como Abudi (2010), señalan al líder como el responsable de actuar para corregir las conductas que conducen a la ineficacia en los equipos y dirigirlo hacia la senda de la efectiva realización del trabajo compartido.

En cualquier caso, el escaso uso de la asignación de roles y análisis del desempeño del estudiante dentro de cada rol, muestra la utilización de roles como una de las tareas pendientes de los trabajos de equipo en el ámbito universitario en función de los medios disponibles. Utilizar las características personales para la selección de miembros en los equipos, de forma que se complementen, es crucial para asegurar el éxito de los TE, tal como demuestran experiencias como las de Viles et al. (2013), Omar, Syed-Abdullah y Mohd (2011) y Humphrey et al. (2009).

#### ***9.2.1.3. Las normas de funcionamiento***

En la Figura 93 se recogen los distintos aspectos estudiados sobre las normas de funcionamiento de los equipos. Se pregunta acerca de quién debe establecer las normas de funcionamiento de los equipos, qué instrucciones deben contener y si deben o no recogerse en un documento escrito.

A continuación se resumen los resultados obtenidos.

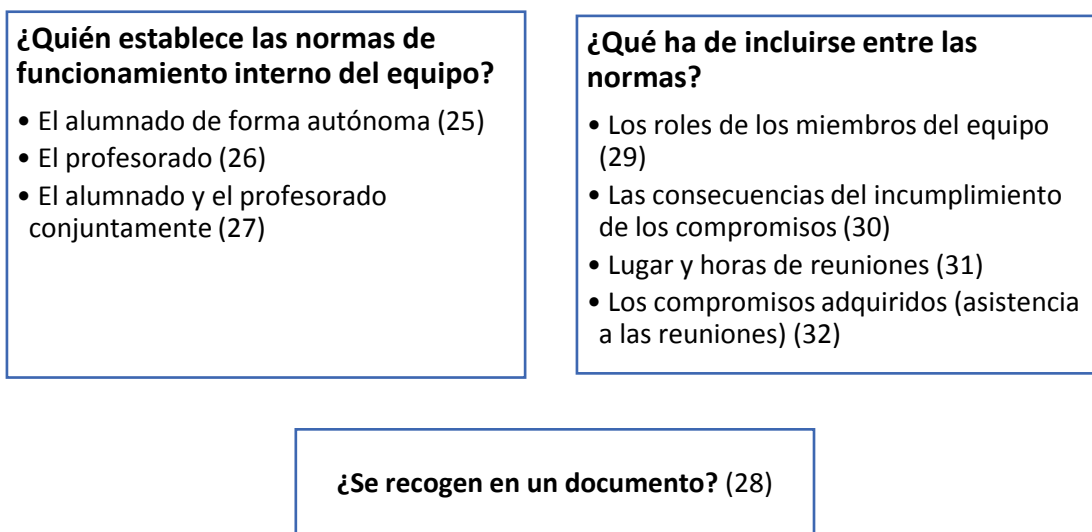


Figura 93. Aspectos estudiados sobre las normas de funcionamiento (Norming de Tuckman)

En este apartado no existen diferencias significativas en la valoración de profesores y alumnos, hay unanimidad a la hora de señalar la necesidad de concretar las normas de funcionamiento de los equipos. Destaca la significativa valoración negativa de la no existencia de normas y la alta consideración que recibe la afirmación de que las normas deben estar negociadas entre el alumnado y el profesorado. Se constatan por tanto las consideraciones vistas dentro del marco teórico, que apuntan a la necesidad de recoger en un documento escrito las instrucciones básicas necesarias para garantizar la puesta en marcha sin equívocos de los trabajos en equipo. En este escrito figurará por tanto, además de las tareas y objetivos del equipo, los recursos disponibles, los roles a desempeñar por las personas que constituyen el equipo, los compromisos adquiridos y las consecuencias de no cumplirlos, las fechas y lugares de reuniones, la obligatoriedad de asistir a las reuniones, las fechas y modo de entrega, así como los criterios de evaluación del TE.

En función del sexo, se obtiene que las mujeres prefieren la existencia de normas y sugieren la negociación de las mismas con el profesorado. También es significativamente alta, respecto a la de los varones, su puntuación de la consideración de que las normas deben concretar el horario y lugar de las reuniones así como la obligatoriedad de las mismas.

Si consideramos la experiencia de los participantes en función del curso, existen diferencias significativas entre los alumnos de primero y cuarto, siendo estos últimos los que mayor valoración otorgan al hecho de que sea el alumnado el que establezca las normas de funcionamiento de los TE, coincidiendo, como en resultados anteriores, con el hecho de que el alumnado con mayor conocimiento del desarrollo y funcionamiento de los trabajos en equipo necesite un menor control y demande mayor autonomía para su realización. Y es que uno de los objetivos principales de las metodologías de equipo es fomentar la actitud positiva del alumnado hacia su propio aprendizaje, donde el respeto de la autonomía del estudiante es fundamental para contribuir a aumentar el grado de responsabilidad y la asunción del TE como propio, generando así aprendizajes más significativos (Fernández, 2006).

Si se comparan los resultados de ambas titulaciones, se obtiene que en Educación Infantil la valoración de las normas de funcionamiento es significativamente menor que en Educación Primaria.

#### **9.2.2. Procesos operativos de relación (acción): coordinación, comunicación y toma de decisiones.**

Tras la concreción de los objetivos de los equipos y fijación de los distintos aspectos que determinan las condiciones en las que se desarrollará el TE, hay que poner la atención en los procesos operativos de relación (Guzzo y Dickson, 1996; Hackman, 1987) para describir las relaciones que tienen lugar durante las experiencias en equipo que se desarrollan en el aula y, por tanto, sirven para describir el funcionamiento de los equipos de trabajo. La Figura 94 muestra los factores del proceso de funcionamiento interno de los equipos de trabajo que se estudian en este apartado.

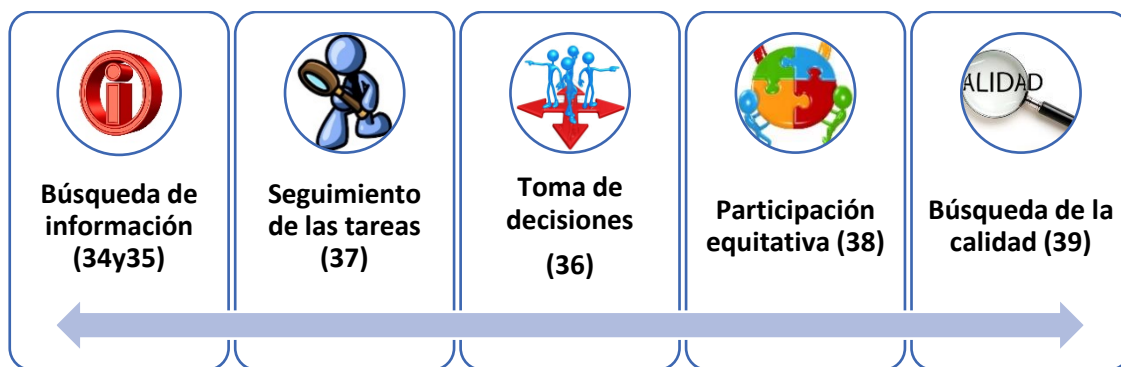


Figura 94. Aspectos considerados en los procesos de acción.

El alumnado de la FE de la UZ valora con una puntuación muy alta las habilidades para el TE que intervienen en el buen desempeño del equipo, entre las que se encuentran la adaptabilidad, el conocimiento de la situación, la supervisión del rendimiento y retroalimentación, el liderazgo, las relaciones interpersonales, la coordinación, la comunicación y la toma de decisiones (Cannon-Bowers et al., 1995), que están directamente relacionadas con el rendimiento de los equipos.

Destaca el conocimiento de la situación por parte de los alumnos, que manifiestan de forma significativa realizar búsquedas de información para la realización de los TE. Manifiestan también tomar las decisiones de forma consensuada y la realización de “puestas en común” o reuniones de coordinación para el conocimiento por parte de todos los componentes de los equipos de lo que cada uno de ellos está realizando y de la marcha de la actividad. Esto hace presuponer que el conocimiento del funcionamiento de los equipos de trabajo es el necesario para extraer ese máximo rendimiento de las dinámicas de grupo. Estos resultados coinciden con los de Lobato, et al. (2010), en su estudio de las competencias sociales que intervienen en el TE afirman que las que se corresponden con la dimensión saber ser/estar (defender los derechos, afrontar críticas, pedir favores o disculpas, expresarse, el control emocional, etc.) parecen menos adquiridas que las competencias que se corresponden con el saber hacer (cooperación, comunicación, toma de decisiones, gestión de conflictos, etc.).

Otros resultados, como la valoración significativamente menor de la participación equitativa de todos los componentes del grupo, así como la puntuación significativamente más baja en todos los ítems de este apartado por parte del profesorado, hacen presuponer que ese conocimiento de las dinámicas de grupo no se manifiesta en la realidad, siendo coincidentes con los obtenidos por García (2011). Esta participación desigual de los miembros de los equipos puede tener un efecto negativo en el desempeño, ya que la experiencia demuestra que los grupos en los que existe un pobre nivel de grupalidad y de desarrollo obtienen peores resultados (Poblete y Olalla, 2014).

También en las respuestas abiertas del alumnado es manifiesta su preocupación ante la falta de compromiso de algunos miembros de los equipos, situándola como la mayor desventaja en el funcionamiento de los grupos de trabajo. El profesorado también señala este aspecto como negativo y lo considera como la segunda desventaja de los TE por detrás de la evaluación. En este análisis, también destaca la problemática que surge de la utilización del tiempo y la diversidad y conflictividad.

Por otro lado, la revisión de los ítems sobre la supervisión del rendimiento y de la retroalimentación indica que el alumnado considera insuficiente la realización de evaluaciones y propuestas de mejora durante la realización del trabajo; aunque, como ya se ha visto, se valora positivamente la toma de decisiones consensuada para garantizar la coherencia global del trabajo.

Esto hace pensar en varias carencias dentro de la realización de TE:

— La errónea realización del TE como suma de las producciones de cada uno de sus miembros. Este hecho se manifiesta en otros estudios como el de Gámez y Torres (2012), en el primer curso de su Facultad, donde los alumnos aseguran repartirse el trabajo y unirlo posteriormente, quedando una idea parcial del mismo. Justifican estas acciones por el poco tiempo del que se dispone para su realización en clase y la dificultad que tienen para reunirse fuera del aula. A esto se añade la poca importancia que creen que otorga realmente el profesorado al trabajo grupal.



- La falta de responsabilidad individual de algunos componentes que, bajo el efecto polizón que afecta a los trabajo en grupo (Barba et al., 2012), no asumen la tarea de equipo como propia y eluden sus obligaciones en la realización del trabajo grupal. Aspecto que se ha manifestado como una de las principales preocupaciones para los estudiantes.
- La falta de comunicación entre los integrantes de los equipos, puesto que, si no hay comunicación, no se pueden establecer la planificación, la coordinación o las actuaciones necesarias de cada uno de los integrantes para llevar a cabo el objetivo común que los define como un equipo de trabajo. Aprender la disciplina del TE implica para cada persona tener la disponibilidad de transformar los vínculos de competencia por vínculos de cooperación que intensifique en las personas valores como la solidaridad, el compañerismo, la empatía y la amabilidad, pero todos ellos requieren primero de la humildad.
- La sobrecarga de trabajos, que genera estrés en los miembros de los equipos y que puede afectar al desempeño y resultados del trabajo grupal. En este aspecto debe intervenir la coordinación de los Grados con propuestas concretas de trabajo interdisciplinar, que relacionen las distintas materias y unifiquen las tareas a realizar, tal y como se plantea en las memorias de prácticas externas y en los Trabajos Fin de Grado.

La revisión de las variables sociodemográficas muestra que son las mujeres las que mayoritariamente utilizan los recursos organizativos durante la realización de TE, valorando de forma significativamente mayor la búsqueda de información y la toma de decisiones consensuadas.

Las respuestas de los distintos cursos muestran que los alumnos de primero son los que otorgan la puntuación significativamente más alta a la participación equitativa de todos los componentes del grupo y a la realización de evaluaciones y propuestas de mejora; siendo en este último aspecto la valoración más baja la de los estudiantes de segundo curso. Además, es este alumnado de segundo curso el que

peor valora la reunión inicial para planificar el TE. En general, es el alumnado de segundo año el que otorga las puntuaciones más bajas, mientras que en los cursos superiores es donde mejor se valora la coordinación y los elementos organizativos de los equipos de trabajo.

En el caso del grado, este no ejerce una influencia importante sobre las respuestas de estos ítems; pero, en general, la puntuación del GMEI es ligeramente más elevada que en el GMEP

### **9.3. Los factores de salida o resultados del Trabajo en Equipo**

La revisión de la literatura ha sido sistemática a la hora de identificar variables antecedentes y mediadoras del TE, pero lo ha sido mucho menos a la hora de dar cuenta de los resultados (Mathieu et al., 2008; Rico et al., 2010).

En el cuestionario ACOES se pregunta al principio acerca de la consideración de los aspectos del TE que contribuyen al desarrollo de *KSA*, de conocimientos, habilidades y actitudes y se valora su utilidad, y al final, por los factores que intervienen para la mejora de la eficacia de los equipos. Estos son los aspectos que se pasan a discutir a continuación.

#### **9.3.1 Rendimiento y resultados de los equipos de trabajo de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.**

En su trabajo, el equipo de Rico resume los resultados de los equipos en tres niveles: nivel individual, de equipo y organizacional. Considerando dentro de los resultados no solo el rendimiento, sino también el desempeño o las acciones necesarias para conseguir resultados y las actitudes de los componentes de los equipos. Los Resultados del TE considerados en este estudio se muestran en la Figura 95 donde el primero hace referencia al rendimiento académico de los estudiantes y los otros tres grupos al desarrollo de competencias.

| <b>Competencias específicas de la asignatura</b>   | <b>Aprendizaje cooperativo</b>   | <b>Habilidades de comunicación</b>  | <b>Aprendizaje activo y autónomo</b>  |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender los conocimientos (3)</li> <li>• Facilitar la preparación de exámenes (5)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar competencias sociales (1)</li> <li>• Conocer a los compañeros (2)</li> <li>• Compartir el volumen de trabajo (4)</li> <li>• Comprender la importancia del trabajo coordinado (9)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exponer y defender ideas (6)</li> <li>• Entender las ideas de los demás (8)</li> <li>• Llegar a acuerdos (10)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentirse parte activa del proceso de aprendizaje (7)</li> <li>• Aprender de forma autónoma (11)</li> </ul> |

Figura 95. Resultados del Trabajo en Equipo considerados en el estudio

Siguiendo esta clasificación, dentro del ámbito de los resultados individuales, el alumnado de la Facultad de Educación de la UZ manifiesta que la realización de trabajos en equipo facilita las relaciones interpersonales, puesto que les ayuda desarrollar las competencias sociales y conocer a sus compañeros. En un segundo plano sitúa el alumnado los aspectos del TE como medio para comprender los contenidos de las distintas asignaturas y compartir el volumen de trabajo. Esto implica que los resultados a nivel de equipo no son tenidos en cuenta de forma prioritaria por los estudiantes, aspecto que puede venir motivado por la escasa formación y el desconocimiento de las técnicas de trabajo grupal y de los objetivos del TE.

Si se contemplan los resultados de un modo más general, a nivel de institución, se puede afirmar que los estudiantes de la Facultad de Educación no consideran que el TE sea un medio para facilitar la preparación de los exámenes. En esta cuestión pueden incidir varios aspectos. Por un lado, los trabajos en equipo se realizan a lo largo de las distintas asignaturas sin existir coordinación entre el profesorado, lo que deriva en una sobrecarga de TE para el alumnado. Por otro lado, la escasa valoración de los trabajos en la calificación final de las asignaturas, dado que, o no

se tienen en cuenta o en el caso de tener asignado un porcentaje de la nota, este resulta insuficiente en relación al volumen de trabajo que implican durante el curso.

Estos resultados contrastan con los obtenidos en las investigaciones que señalan cómo el cumplimiento de los objetivos de los equipos afecta positivamente al rendimiento y redundan en el beneficio de las organizaciones (Barrick, Bradley, Kristof-Brown y Colbert, 2007; Rico et al., 2010). Dentro del ámbito universitario, el beneficio vendría dado en la mejora de resultados de aprendizaje. Pero, en este caso, se observa que la utilidad del TE para el aprendizaje de conocimientos se sitúa por detrás de su utilidad para el aprendizaje de habilidades y actitudes y de la consecución de resultados afectivos; es decir, se atribuye al TE un significado de metodología para el desarrollo de competencias sociales. Esto supone la infrutilización del TE y el otorgar valor a la aplicación de uno solo de los cinco ingredientes del AC que propone Fernández (2006) para trabajar en equipo y podría venir motivada por la consideración de que la metodología de TE resta protagonismo a la actuación docente y no asegura un aprendizaje relevante de la materia.

Sobre la valoración de la utilidad del TE para el desarrollo de habilidades concretas, el alumnado asegura que le ayuda a mejorar las técnicas para llegar a acuerdos ante opiniones diferentes y que le permite comprender la importancia del trabajo coordinado para su futuro profesional como docente. En segundo lugar sitúa el desarrollo de la empatía y comprensión de las ideas ajenas y, por último, señala que le ayuda a sentirse parte activa de su propio aprendizaje, exponer y defender sus ideas y mejorar su autonomía en el aprendizaje.

La escasa valoración por parte del alumnado del uso de metodologías de TE para favorecer su implicación en el proceso propio de aprendizaje y en el desarrollo de su autonomía, puede atribuirse a la falta de información que recibe acerca de la importancia que tiene la actuación de cada componente del equipo para la consecución del resultado final y en la falta de responsabilidad individual; es decir, en el conocimiento de los principios que deben regir el TE. No obstante, este hecho

está relacionado con la poca valoración que recibe el TE en la calificación de las asignaturas y en la evaluación global de los resultados, sin tener en cuenta el trabajo individual de cada miembro del equipo, lo que explicaría que el alumnado deposite la responsabilidad del aprendizaje en el colectivo.

En cuanto a la percepción del profesorado respecto al alumnado, destaca su mayor valoración de la utilidad del TE como herramienta para exponer y defender sus ideas ante otras personas y sentirse parte activa de su propio aprendizaje; pero en el resto de habilidades las valoraciones de ambos colectivos son similares.

La revisión de estos resultados atendiendo al sexo, al curso y a la titulación muestra resultados significativos.

- Las mujeres valoran de forma significativamente mejor la importancia del TE para su futura profesión y su utilidad para desarrollar las capacidades de negociación.
- La revisión de las respuestas por cursos indica que el alumnado de los dos primeros cursos puntúa este desarrollo de las competencias sociales por debajo del alumnado de los cursos superiores y que es el alumnado más inexperto, el de primer curso, el que puntúa significativamente de forma más baja la utilidad del TE como herramienta para comprender mejor los contenidos de los distintos programas docentes y compartir el volumen de trabajo, resultados coincidentes con los de García (2011). Esto vendría a poner de manifiesto la necesidad de formación en metodologías de aprendizaje cooperativo, puesto que el proceso de interiorización y reflexión necesario para el efectivo desarrollo de los TE necesita de un entrenamiento que se adquiere con el paso del tiempo.

La valoración del TE es mejor en los cursos superiores, resultados coincidentes con los obtenidos por Pegalajar y Colmenero (2013), que coinciden en señalar que el alumnado de mayor edad ha realizado un mayor número de actividades de equipo y dispone de un mejor conocimiento de estas metodologías de aprendizaje. Además se atribuye a los estudiantes de cursos superiores un

mayor grado de madurez con el que favorecer la discusión y puesta en común de argumentos.

- En la comparativa entre las dos titulaciones, la valoración de la utilidad del TE es ligeramente superior en el GMEI frente al GMEP, aunque no se puede afirmar que la titulación tenga una influencia importante en las respuestas de este apartado. En cualquier caso los resultados coinciden con los de la experiencia de la Universidad de Jaén, donde el alumnado del GMEI también se mostraba más satisfecho que el del GMEP en el desarrollo y puesta en práctica de la metodologías basada en AC (Pegalajar y Colmenero, 2013), y con la alta valoración del trabajo en grupo de la experiencia de Barba et al. (2012) en el GMEI. Lo que si podemos afirmar es que los resultados relativos al sexo y a la titulación están relacionados si consideramos que el alumnado de Educación Infantil es mayoritariamente femenino, lo que corrobora la tendencia de las mujeres a sentirse más satisfechas que los hombres en situaciones que implican relación y cooperación (García, 2011).

Si se consideran las dimensiones globales de concepción del trabajo grupal y de utilidad para su formación, se puede afirmar que en Educación Infantil la valoración es significativamente mayor que en Educación Primaria. Resultado que contrasta con el estudio realizado del perfil competencial de ambas titulaciones que asignaba un mayor índice de créditos ECTS involucrados en la formación de la CTE en el GMEP.

#### **9.4. Fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora del Trabajo en Equipo según el alumnado y profesorado de la Facultad de Educación de la UZ.**

En esta sección se pretende sintetizar e integrar los principales resultados del estudio realizado sobre la CTE, en términos de las fortalezas y debilidades de su implementación en la Facultad de Educación de la UZ. A ello se añadirán las amenazas y oportunidades que se ha advertido que presenta el contexto, constituyendo así un sencillo diagnóstico DAFO preliminar. No se pretende realizar

un análisis DAFO exhaustivo, tan sólo utilizarlo como técnica para resumir los hallazgos que serán el punto de referencia para reflexionar, en el siguiente capítulo, sobre las estrategias más adecuadas para mejorar el proceso y el producto formativo de la CTE.

#### **9.4.1. Fortalezas del Trabajo en Equipo**

Se ha optado por considerar como fortalezas aquellos aspectos que son muy bien valorados tanto por el profesorado como por el alumnado en las preguntas cerradas (coincidencias con valores medios cercanos a 4 o más), o que han sido indicados en mayor proporción en la correspondiente pregunta abierta del cuestionario ACOES. Esencialmente se han detectado cuatro tipos de fortalezas:

- F1. La alta consideración del valor del aprendizaje cooperativo para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado.
- F2. La apreciación del valor del TE para mejorar los resultados de aprendizaje en cuanto a las competencias profesionales, al desarrollo personal y a las relaciones sociales.
- F3. La percepción del alto valor de realizar una planificación de las tareas a desarrollar por el equipo (ACOES 33).
- F4. La percepción de la importancia de que el equipo se dote de normas internas de funcionamiento y de un mapa de responsabilidades (ACOES 24 a 32).

Las dos primeras fortalezas relacionadas tienen que ver con los resultados del trabajo del equipo. Las respuestas a las preguntas cerradas de la dimensión Concepción del Trabajo Grupal de ACOES revelan el notable valor que le otorgan tanto el colectivo de alumnos como el de profesores, respectivamente, 7.8 y 7.7 (datos resultantes de estandarizar a 10 el valor total de la dimensión). Análogamente, en la dimensión Utilidad para la Formación de ACOES no hay

diferencia global en la apreciación de los dos colectivos, que es 8 y 8.2, respectivamente; si bien, en esta dimensión, hay diferencias significativas en dos ítems de la escala –Exponer y defender ideas ante otras personas, y Sentirse parte activa del propio aprendizaje–, en las que la apreciación del profesorado es superior.

Las fortalezas que mayoritariamente indican, tanto el profesorado como el alumnado en las preguntas abiertas, están englobadas en el grupo de respuestas que relacionan el TE con la mejora en el proceso de aprendizaje del alumnado (la fortaleza 1). En consecuencia, se valora positivamente la realización de actividades cooperativas en el alumnado, tal y como se ha puesto de manifiesto en otras experiencias (Dejo, 2015; Barba et al., 2012; González y García, 2007), reflejando así que la práctica del TE facilita el aprendizaje y aumenta el interés y la motivación hacia la materia.

El profesorado valora la utilidad del TE para el aprendizaje de competencias profesionales en segundo lugar y para el desarrollo personal del alumnado, en tercer lugar; mientras que el análisis de las respuesta abiertas del alumnado revela que anteponen a esas dos ventajas su utilidad para mejorar las relaciones sociales. Es el alumnado de los dos primeros cursos el que otorga el mayor peso a esta consideración del TE como medio para conocer a otras personas y favorecer las relaciones.

Se constata de esta forma la importancia del TE para el desarrollo de competencias profesionales, y es que el TE es una de las áreas competenciales de especial relevancia en la Sociedad del Conocimiento y para el aprendizaje a lo largo de la vida (Sánchez-Elvira et al., 2010), pues destaca por su potencialidad para la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo de la habilidad para coordinarse, para negociar de forma eficaz, para la mediación y resolución de conflictos, para coordinar grupos de trabajo y el liderazgo.



La tercera y cuarta fortalezas caen en el ámbito de los procesos de transición que lleva a cabo el equipo, y que bien podrían calificarse como de preparación para la acción. En ambos casos, la fuente de información procede de las preguntas cerradas del cuestionario. Los datos (ACOES, pregunta 33) revelan que el profesorado concede a la planificación de los pasos que tiene que dar el equipo un alto valor (en media 3.74 sobre 5) y aún mayor (en media, 4.1) el alumnado, con un tamaño del efecto pequeño (0.392), aunque a tener en cuenta. Por tanto, se desprende que los estudiantes han aprendido que realizar ellos mismos una planificación de las tareas, factor que incide en la eficacia del TE. Por eso, se ha señalado como la tercera fortaleza.

Por último, la cuarta fortaleza es consecuencia de la coincidencia, entre los dos agentes del proceso, en su juicio sobre lo negativo de la no existencia de normas internas de funcionamiento del equipo. Los valores medios calculados en la pregunta planteada al respecto (ACOES, pregunta 24) son bien ilustrativos: 1.89, el alumnado, y 2.08, el profesorado (en la escala Likert de 1 a 5). Aunque la cuestión sobre la existencia de un documento descriptivo de las responsabilidades del equipo (ACOES, pregunta 28) recibe respuestas que se distribuyen en torno al valor central 3; las contestaciones a las siguientes preguntas (ACOES, preguntas 29 a 32), en las que se pregunta por la inclusión en el documento de responsabilidades concretas, se distribuyen en torno al valor 4 de la escala de Likert. Se demuestra así que disponer de un documento de las responsabilidades que asume cada miembro del equipo es, a juicio de los encuestados, de notable valor para la actuación eficaz del equipo.

#### **9.4.2. Debilidades del Trabajo en Equipo**

En el caso de las debilidades señaladas implícitamente en las preguntas cerradas, o explícitamente a través de las preguntas abiertas, por los dos grupos objeto de estudio (profesorado y alumnado), se han advertido las siguientes:

- D1. La incertidumbre respecto a quién o quiénes han de tener la responsabilidad de construir los equipos y con qué criterios.
- D2. La diferente percepción, del profesorado y del alumnado, de la bondad del diseño de la tarea en aspectos como el esfuerzo requerido, la utilización del tiempo y el nivel de dificultad.
- D3. La deficiente coordinación entre los trabajos de las asignaturas que se cursan simultáneamente.
- D4. La dificultad de gestionar la complejidad de las relaciones interpersonales, como conflictos o la comunicación.
- D5. Las dificultades para evaluar las diferentes vertientes del trabajo del equipo y, en particular, la carencia generalizada de una evaluación que diferencie las aportaciones de cada individuo del equipo.

En relación a la composición de los equipos, que se ha señalado como debilidad 1, se está hablando de un insumo clave a nivel de equipo. Tres preguntas cerradas del cuestionario aluden a quiénes y cómo han de construirse los equipos (ACOES, preguntas 16, 17 y 18). Los datos procedentes del alumnado revelan su clara preferencia por ser ellos los que construyan los grupos. En tanto que el profesorado no se decanta claramente por ninguna de las opciones señaladas. La literatura científica consultada no despeja la incógnita sobre este asunto, pues en unos casos el profesorado se inclina por la aleatoriedad como método de selección de los miembros de un equipo (Fernández, 2008), en otros lo deja al buen criterio de los estudiantes (Rebollar, Lidón, Cano, Gimeno y Qvist, 2010), e incluso, prueba a utilizar criterios académicos, como los basados en estilos de aprendizaje (Usón, Lerís, Bueno, Allueva y Letosa, 2014). En consecuencia, se ha decidido incorporar como una debilidad la incertidumbre respecto a la metodología de construcción de equipos, a la espera de investigaciones que lo clarifiquen.

Las debilidades 2 y 3 hacen clara referencia a asuntos que competen al insumo de la planificación de los Trabajos en Equipo por parte del profesorado. A la luz de las respuestas recibidas por el alumnado y por el profesorado en las preguntas cerradas que les solicitan que se pronuncien respecto a la adecuación de la cantidad de trabajos a la carga lectiva del curso y a su nivel de dificultad (ACOES, preguntas 12 y 13), se ha detectado un efecto importante (0.885 y 0.550) que indica una clara discrepancia entre la opinión de ambos colectivos. Por tanto, ha de deducirse que se trata de una debilidad del diseño, que se ve aumentada por la impresión recogida sobre coordinación de las asignaturas que se imparten simultáneamente, la debilidad 3 señalada. Y es que, si los alumnos señalan que dicha coordinación es baja, 2.82 en una escala de 1 a 5, todavía menor, 1.86, es la declarada por los protagonistas de la misma, el profesorado.

La cuarta debilidad, que se ha indicado, hace referencia a la necesidad de aprender a gestionar los problemas que aparecen mientras el equipo ejecuta las tareas: la gestión de conflictos derivados de la falta de compromiso o de asunción de responsabilidades por parte de algunos miembros y la gestión de la comunicación para que la información sea abiertamente compartida.

Una pregunta cerrada (ACOES, pregunta 38) requiere que se especifique si los miembros del grupo participan equitativamente y otras dos (ACOES, preguntas 36 y 37) describen formas de actuar que se verían afectadas por una información compartida de forma deficiente. En todos los casos el alumnado valora sus actuaciones al respecto de forma significativamente superior al profesorado. De esta manera transmite su desconfianza en el funcionamiento del equipo, quizás explicada por el hecho de que es visto como una caja negra de la que se obtiene poca información.

Por otro lado, en la pregunta abierta sobre debilidades del TE, la falta de compromiso se sitúa como la mayoritaria desventaja para el alumnado y, en segundo lugar, para el profesorado. También destaca la problemática que surge de la utilización del tiempo y la diversidad y conflictividad.

Sobre la existencia de conflicto durante el desarrollo del TE, se ha observado que conduce a un peor desempeño en general de todos los procesos operativos (Viles et al., 2013).

Estos resultados concuerdan con los indicadores, que señala Abudi (2010), que tienen lugar en los equipos que no trabajan eficazmente y que sitúan a la falta de responsabilidad de los miembros de los equipos, la falta de comunicación, los conflictos y el reparto del trabajo sin compartir la información, como las causas principales de dicha ineficacia.

Finalmente, la quinta debilidad recogida señala un problema complejo: evaluar competencias y, en particular, la CTE. Ya las repuestas a las últimas preguntas cerradas de la dimensión Eficacia del Trabajo Grupal del cuestionario (ACOES, preguntas 47 a 50), dejan al descubierto la baja utilización de métodos de evaluación para medir la participación de cada miembro del equipo en el trabajo común.

Además, en la pregunta abierta sobre debilidades, destaca la respuesta mayoritaria del profesorado, señalando la evaluación de los resultados grupales como la principal desventaja de la realización de tareas grupales.

Esta preocupación por la evaluación del alumnado dentro de los trabajos en equipo, y en general de la actividad docente que se desarrolla en la Facultad de Educación, puede extrapolarse a toda la universidad española como demuestra el desarrollo de programas como Docencia, la herramienta de referencia de la ANECA para garantizar la calidad a través del establecimiento de criterios homogéneos para su evaluación acorde a los estándares europeos.

Merece ser destacada, de nuevo, la importancia del uso de rúbricas como herramienta de evaluación, ya que identifica los criterios para el desarrollo del trabajo, listando las capacidades que el estudiante debe incluir para recibir una determinada calificación. Son el principal método para ayudar a los estudiantes y a

los profesores a definir “calidad” (Giner, 2008). Y es que ayudan a determinar cómo se realiza la evaluación, especificando el nivel de desarrollo esperado para obtener diferentes niveles de consecución de los objetivos propuestos.

#### **9.4.3. Sugerencias para la mejora de los Trabajos de Equipo**

En el caso de las sugerencias señaladas implícitamente en las preguntas cerradas, o explícitamente a través de las preguntas abiertas, por los dos grupos objeto de estudio (profesorado y alumnado), se han advertido las siguientes:

- S1. Necesidad de intervenir para mejora los aspectos organizativos de los TE.
- S2. Mayor grado de intervención por parte del profesorado en los procesos de realización del TE.
- S3. Mejora en la coordinación docente para el desarrollo de las tareas grupales.
- S4. Desarrollo de sistemas de formación para la adquisición de la CTE.

Todos los agentes implicados en esta investigación sugieren como prioritaria la necesidad de contribuir a la mejora de los procesos que tienen lugar en los equipos, a lo que hacen referencia las dos primeras sugerencias. Este grupo de respuestas agrupa la mayor parte de las aportaciones por parte de ambos colectivos. Destaca la manifiesta relevancia que el alumnado otorga al rol del profesorado y a su intervención durante todo el proceso de TE, a través de la solicitud de una mayor implicación en el seguimiento de las tareas de equipo y de la mejora de la evaluación.

En el mismo sentido se pronuncia el profesorado sobre la necesidad de realizar planificaciones adecuadas, conducir y supervisar las actuaciones y tareas de los equipos y la organización de la forma de compartir la información. También se sugiere la necesidad de formar al alumnado para afrontar con éxito la realización de propuestas metodológicas que impliquen cooperación. Aspectos todos ellos, con los

que modificar los comportamientos en el TE, como ha demostrado la experiencia de Lerís et al. (2014).

La tercera sugerencia guarda relación con la coordinación del equipo docente como medio para mejorar la implementación de los trabajos en equipo desarrollados por los estudiantes; representa el tercer grupo de respuestas por parte del profesorado y el último para el alumnado. Esta tercera sugerencia ya se puso de manifiesto en el análisis de la respuesta 14 del cuestionario, donde también la baja puntuación indica la necesidad de intervenir en su mejora.

El alumnado, por su parte, manifiesta la necesidad de intervenir para la mejora de aspectos relacionados con las tareas, como la actitud hacia el trabajo, el tiempo o la cantidad de tareas a realizar; apelando mayoritariamente a la implicación y responsabilidad individual de todos los miembros de los equipos. Estos aspectos plantean por tanto la necesidad de incidir en la formación para la CTE, la que sería la cuarta sugerencia, puesto que trabajar en equipo no es una habilidad innata y esta formación ejerce una influencia en la mejora del rendimiento y de su evaluación (Aguado, Arranz y Valera, 2010; Viles et al., 2013; Salas et al., 2007).

En general, se observa la relevancia de las actividades de TE en el contexto formativo, dada no solo la necesidad de desarrollar la CTE sino la de garantizar el futuro desempeño en TE del estudiante (Fidalgo et al., 2015). Pero este entrenamiento en técnicas grupales debería ser continuo a lo largo de la trayectoria universitaria del alumno, no en una asignatura o por tiempo limitado, como señalan en su experiencia Gámez y Torres (2012), dada la dificultad que entraña la adquisición de la CTE.

## **9.5. Amenazas y Oportunidades**

En este apartado de amenazas y oportunidades se ha optado por considerar los observados a nivel de titulación en el estudio realizado, junto con algunos específicos de la UZ. Puede decirse que se trata de insumos que están en contextos

de nivel más alejado de los agentes directamente protagonistas del proceso de formación: el profesorado y el alumnado.

Las amenazas que se han detectado como resultado del estudio tienen que ver con los puntos señalados a continuación:

- A1. Las diferentes instrucciones respecto a la formación en competencias transversales entre las memorias de verificación y las guías docentes. El encargo a las materias de la titulación establecido por los planes de estudio contrastan con el indicado en las guías de las asignaturas.
- A2. La atomización de la formación por asignaturas y la escasa coordinación del equipo de profesores del título para planificar la formación de una competencia como el TE.
- A3. La ausencia de una formación específica en los conocimientos, habilidades y actitudes propias del TE con la que afrontar con éxito la realización de propuestas metodológicas que impliquen cooperación. Esta formación tiene un efecto tanto en los conocimientos de las habilidades como en las actitudes para el TE (Baker et al., 2005) y numerosas investigaciones han demostrado la eficacia de la formación en la mejora de estas actitudes, conocimientos y habilidades de los equipos (Salas et al., 1995).
- A4. La insuficiente disponibilidad de espacios y tiempos comunes para la celebración de reuniones grupales.
- A5. La rigidez de las normas de evaluación institucionales.

En cuanto a las oportunidades, se pueden señalar:

- O1. Las directrices de la Comisión de Garantía de la Calidad de la titulación, que tienen la prerrogativa de establecer el marco de trabajo del coordinador y de todas las personas implicadas en la titulación, y que toma las decisiones relativas al título, sus modificaciones y los planes de mejora.

- O2. La reflexión interna y las sugerencias externas surgidas durante el proceso para la renovación de las acreditaciones iniciales de los títulos, bien a través del programa ACREDITA (2005) de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o bien la realizada por la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA).
- O3. La posibilidad de mejorar las competencias de los docentes a través de los Programas de Formación del Profesorado gestionados por el Instituto de Ciencias de la Educación de la UZ.
- O4. El incentivo a la innovación docente por parte de la UZ a través de sus Proyectos de Innovación, en particular, del Programa de Innovación Estratégica de Titulaciones (PIET) y del Programa de Incentivación de la Innovación Docente (PIIDUZ)
- O5. La fácil localización de experiencias docentes de calidad en el Repositorio de Buenas Prácticas de la UZ.
- O6. El decidido impulso institucional hacia la organización de espacios de reflexión educativa y divulgación, como las Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa de la UZ.

Las dos primeras oportunidades hacen referencia a aspectos comunes a las universidades españolas. En cuanto a la tercera, dentro de la UZ, el esfuerzo para aumentar la base competencial pedagógica de los profesores y mejorar así la calidad de la docencia se manifiesta en los numerosos cursos del ICE que, bajo el Programa de Mejora e Innovación de la Docencia, vienen desarrollándose desde el año 2004. Declaran que, entre sus objetivos, se encuentran el informar, analizar y desarrollar las competencias docentes específicas y, en particular, se abordan contenidos destinados a promover la planificación de la formación por competencias: formular objetivos pertinentes, seleccionar contenidos, diseñar actividades de aprendizaje y de enseñanza, determinar criterios y procedimientos de evaluación continua y final del proceso y del producto de aprendizaje y de la



docencia; así como la utilización de diversos métodos de enseñanza pertinentes con los objetivos y la creación de nuevos escenarios de aprendizaje.

La participación del profesorado de la Facultad de Educación de la UZ en los Proyectos de Innovación es sin duda una oportunidad para la institución. Sirvan como ejemplo los siguientes proyectos realizados en el marco del Programa de Innovación Estratégica de Centros y Titulaciones:

- Los programas de mejora de los sistemas de evaluación del aprendizaje en el marco del Grado en Magisterio de Educación Primaria y de Educación Primaria, que fueron realizados en la convocatoria de 2010 y su continuación en 2011. Coordinadoras del primero: Alejandra Cortés y Eva Cid. Coordinadores del segundo: Fernando Sabirón, Noelia Gayán y Rafael Escolano.
- Análisis del uso y aplicabilidad de las guías docentes y de la implicación del profesorado en la aplicación, elaboración y mejora de las mismas en la titulación del Grado en Magisterio en Educación Infantil, de la convocatoria de 2014, coordinado por Teresa Fernández y Juan Carlos Bustamante.

O los realizados al amparo del Programa de Incentivación de la Innovación Docente, localizados todos ellos en la web de la UZ, dentro de las convocatorias del apartado de innovación como:

- La evaluación crea realidad: pautas para una "buena práctica" evaluativa. (2009). Coordinadores: Ana Arraiz Pérez y Fernando Sabirón Sierra.
- Materiales didácticos en la asignatura “La escuela como espacio educativo” en el Grado de Educación Primaria. (2010). Coordinadora: Rebeca Soler Costa.
- Coordinación, mediación y evaluación: hacia la potenciación de una buena práctica evaluativa desde la coordinación de las titulaciones. (2011). Coordinadores: Fernando Sabirón Sierra y Ana Arraiz Pérez.

- Coordinación y diseño curricular de las asignaturas en la mención de Música en el Grado en Magisterio de Educación Primaria (2011). Coordinadoras: Carmen Fernández Amat e Iciar Nadal García.
- Adquisición de competencias transversales en el alumnado de nuevo ingreso del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria (2011). Coordinadora: Elena Escolano Pérez.
- Gestión de la evaluación continua de competencias en la asignatura “Observación en la Escuela” (2011). Coordinadora: Elena Escolano Pérez.
- El portafolio digital de estudiantes: consolidación de la evaluación de competencias y primeras experiencias hacia la orientación profesional (2011). Coordinadores: Carolina Falcón Linares y Alfredo Berbegal Vázquez.
- El portafolio digital: análisis transdisciplinar para la sostenibilidad y la institucionalización de una nueva cultura evaluativa (2012). MAHARA: una propuesta global e integradora / El portafolio digital para la evaluación de competencias y la orientación académico-profesional (estudio piloto) (2013). Descubriendo MaharaZar: el ePortafolio en nuestra universidad (2014). Coordinador: Alfredo Berbegal Vázquez.
- El trabajo en equipo del profesorado. La coordinación de asignaturas a través de la creación de materiales comunes (2013). Coordinadora: Elena Mallén Martín.
- El portafolio y GoogleDrive como instrumentos de la coevaluación y heteroevaluación en el Máster en profesorado (2013). Coordinador: José M<sup>a</sup> Falcó Boudet.
- Una propuesta interdisciplinar para el diseño e implementación de actividades globalizadas en la formación de maestros de Educación Infantil y Primaria: El caso del sonido (2014). Coordinador: Javier Zarza Alzugaray.

- Análisis comparado sobre el Trabajo Cooperativo desarrollado por los estudiantes durante su formación en diferentes Ramas de Conocimiento en la UZ. Coordinadora: Patricia Florentín Dueñas (2014).

Además destaca el interés por el TE en los proyectos de innovación docente del profesorado de otros centros, mediante el desarrollo de experiencias con propuestas de formación en la CTE (Muro, Azua y Paniagua, 2008) o para la aplicación de las herramientas adecuadas para la evaluación de competencias (Escalona y Loscertales, 2007; Cano, Lidón y Rebollar, 2010; Dejo, 2015).

Finalmente, el tema central bajo el que se adscriben las VII Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa de la Universidad de Zaragoza, celebradas en 2013, fue: **“El trabajo en equipo, una herramienta para el aprendizaje”**. Los organizadores declaraban en la presentación de las Jornadas que:

En estas Jornadas, mediante la conferencia y la mesa redonda programadas, se pretende reflexionar sobre las características que definen un auténtico trabajo en equipo, sobre la acción tutorial específica para un grupo de estudiantes, sobre la evaluación de la competencia del trabajo en equipo y la evaluación del producto que el equipo ha elaborado. (<http://www.unizar.es/ice/index.php/vii-jornadas>)

En base a este análisis se pueden esbozar las líneas de intervención que pueden contribuir a la mejora global de la práctica del TE en la Facultad de Educación de la UZ y que se presentan dentro de las conclusiones del siguiente capítulo.



## **Capítulo 10**

### **Conclusiones**

En este capítulo se indican algunas consideraciones finales sobre este trabajo de investigación. En la primera sección se exponen las conclusiones, alineadas con los objetivos descritos en el capítulo 4 de esta memoria, y en la siguiente se indican algunas líneas de investigación futuras, ligadas a los factores que han emergido como más problemáticos en relación a la puesta en práctica de los trabajos en equipo.

#### **10.1. Consecuencias de la investigación realizada**

##### **10.1.1 Conclusión 1: el marco teórico para el estudio de la competencia de Trabajo en Equipo**

La primera conclusión obedece al objetivo inicial de seleccionar un marco teórico que condujera la investigación en torno a la formación de la competencia de Trabajo en Equipo. El modelo IMO (*Input-Mediator-Output*), desarrollado inicialmente en el contexto del análisis de las organizaciones, ha resultado adecuado para la conceptualización de la competencia de Trabajo en Equipo en el marco de la educación superior, por lo que la validez externa del modelo y su aplicabilidad deberían ser tomadas en consideración en futuras investigaciones de carácter educativo.

Cada una de las etapas del modelo IMO han sido adaptadas al ámbito de la educación superior:

- Insumos (Input). Se congregan los factores externos, como los sistemas de formación, la planificación del trabajo, el liderazgo y las formas de evaluación, y los factores grupales, como la composición, tipo y tamaño de los equipos, que afectan al desempeño de las tareas académicas encomendadas a los equipos de alumnos.
- Mediadores – procesos (Mediator). En esta etapa se incluyen procesos de transición y acción del equipo, como las normas de funcionamiento, organización interna del equipo, sistemas de coordinación, regulación de la comunicación y gestión de conflictos; así como los emergentes como el clima, la confianza o la cohesión.
- Resultados (Output). Aquí se consideran los resultados de aprendizaje, desde el producto del trabajo en equipo hasta el rendimiento en las actividades y habilidades en los procesos del equipo.

#### **10.1.2 Conclusión 2: las características del proceso formativo de la competencia de Trabajo en Equipo en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza**

La consecución del segundo objetivo es la que ha generado el grueso de la investigación descriptiva expuesta en esta memoria. El estudio de las características de los procesos formativos llevados a cabo en los Grados en Magisterio en Educación Primaria y Educación Infantil se ha realizado siguiendo el marco teórico IMO adoptado e indicado en la subsección anterior.

El análisis de los documentos institucionales en los que se estructura la oferta educativa de dichos grados y la aplicación del cuestionario para el Análisis del Trabajo Cooperativo en Educación Superior, han permitido describir los factores que interesan para la formación de la competencia interpersonal de trabajo en equipo en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Se han descrito los insumos o factores de entrada de los equipos a nivel de titulación, asignatura y equipo, los factores mediadores diferenciando los procesos de transición y de

acción y los resultados obtenidos a nivel académico y de desarrollo competencial de los equipos de trabajo.

Las memorias de verificación de las titulaciones constituyen un insumo o factor que afecta ineludiblemente al valor de cada una de las competencias del título. De su análisis se ha obtenido el perfil pretendido, en cuanto a competencias transversales, para los graduados. Destacan dos corolarios. Uno de ellos señala que algunas competencias transversales tienen escasa presencia en las materias de la titulación. El otro apunta al importante valor de la CTE en ambos Grados en Magisterio, si bien el número de créditos involucrados para la formación de esa competencia transversal es mayor en el GMEP que en el GMEI.

Los resultados del cuestionario ACOES han sido expuestos y discutidos en capítulos anteriores. A modo de grandes titulares se pueden destacar algunos rasgos en relación a los factores estudiados, siguiendo el modelo IMO, del proceso formativo de la competencia de trabajo en equipo:

- El Trabajo en Equipo es considerado por todos los agentes del proceso formativo como una herramienta muy útil para la mejora del aprendizaje, de las relaciones sociales y de las competencias del alumnado. El alumnado del GMEI valora más la utilidad del TE para su formación que el del GMEP, siendo además esta consideración más positiva en los cursos superiores y en las mujeres.
- El alumnado demanda al profesorado que realice una cuidada planificación de los trabajos grupales y que sea un líder transformacional. Destaca la consideración más positiva del liderazgo ejercido por el profesorado por parte de las mujeres, mientras que los hombres valoran mejor los procesos de evaluación de los Trabajos en Equipo. En el GMEP se valora mejor el control de la asistencia.
- Procesos operativos de transición, como el establecimiento de normas internas, con atribución de responsabilidades a los miembros de los equipos,

aparecen como factores de gran relevancia. En el GMEP se valora mejor el establecimiento de normas y son las mujeres quienes otorgan mejor valoración a la organización interna de los Trabajos en Equipo.

### **10.1.3 Conclusión 3: el análisis DAFO y la propuesta de estrategias de mejora**

La investigación realizada ha conducido al establecimiento de una lista de fortalezas y debilidades que, junto con las oportunidades y amenazas, representan un análisis de la situación. De este análisis se han deducido las estrategias de mejora para el desarrollo de la Competencia de Trabajo en Equipo en la Facultad de Educación que se enuncian a continuación. Debe señalarse que se trata de una lista básica, a nuestro juicio, que podría ser completada con otras estrategias tan importantes o más que las que aquí se señalan.

***Estrategia 1: Establecer un mapa de competencias transversales a nivel de la Facultad de Educación que sea distintivo, concreto y ajustado a las necesidades de los graduados en Magisterio.***

El perfil de competencias transversales obtenido demuestra que algunas competencias transversales, como las relacionadas con la investigación e innovación, la gestión de la información y la implicación a la sociedad en los fines de la institución, apenas tienen asignados créditos de formación. Por ello, se plantea el cuestionamiento de los objetivos formativos propuestos, en cuanto a competencias transversales, y la conveniencia de repensar y rediseñar el mapa de ese tipo de competencias en la Facultad de Educación.

***Estrategia 2: Concordar el mandamiento de desarrollo de competencias transversales de las materias, según las memorias de verificación, con las incluidas en las guías de las asignaturas.***

El exhaustivo estudio de las guías docentes en relación con lo dispuesto en las memorias de verificación de las titulaciones ha sacado a luz algunas disonancias. Se



recomienda la revisión de las instrucciones proporcionadas en las guías docentes para conciliar, unificar y completar la información proporcionada en las distintas asignaturas.

***Estrategia 3: Destinar recursos, como espacios y tiempos lectivos, para las actividades presenciales propias de la acción de un equipo de trabajo, como reuniones globales o parciales de los miembros del equipo y con el profesor.***

Las demandas del alumnado concuerdan con las reflexiones de Fernández (2008) en cuanto a que los planteamientos didácticos grupales otorgan gran importancia a las condiciones ambientales en que se desarrolla la interacción didáctica, contribuyen a disminuir el protagonismo del profesor y al desarrollo de estilos de aprendizaje más autónomos del alumnado. Dadas las actuales limitaciones espaciales y estructurales, hay que apelar al espíritu innovador, creativo e, incluso, imaginativo para repensar tanto el uso de los espacios físicos como de los horarios lectivos para favorecer verdaderamente las actividades que conllevan la formación en competencias.

***Estrategia 4: Coordinar y diseñar un plan formativo integral de la competencia de trabajo en equipo a nivel de titulación (coordinación vertical).***

El modelo educativo al que se tiende es a un modelo centrado en el aprendizaje, con mayor autonomía del estudiante, que enfoque los procesos de enseñanza – aprendizaje como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos y que exprese los resultados de aprendizaje en términos de competencias genéricas y específicas; lo que exigiría cambios en el perfil del alumnado y profesorado y en la realización de una formación pedagógica institucionalizada y sistemática (Fernández, 2008).

Sería deseable que existiera un programa de formación de la competencia de trabajo en equipo a lo largo de la titulación que trazara una ruta clara de los niveles de adquisición de la misma en cada curso o semestre de la titulación, así como de las asignaturas implicadas. En la Universidad de Zaragoza se dispone de un modelo

inicial en el curso llevado a cabo para el desarrollo de competencias informacionales, que pueden consultarse en la página web de la Biblioteca de esta universidad. Así mismo se sugiere, como elemento impulsor de esta estrategia, la participación en los Proyectos de Innovación Estratégica de las Titulaciones (PIET) convocados anualmente por la Universidad de Zaragoza para incentivar precisamente el tipo de acciones que propiciarían el desarrollo de esta estrategia.

***Estrategia 5: Coordinar los equipos de profesores con responsabilidad académica sincrónica, el profesorado de un mismo semestre (coordinación horizontal).***

La deficiente valoración de la coordinación entre los trabajos de las asignaturas que se cursan simultáneamente, expresada tanto por el alumnado como por el profesorado, hace necesaria la intervención para su mejora. Este aspecto concuerda con las aportaciones teóricas que sustentan la importancia de la colaboración en la mejora de la calidad docente (Moreno, 2006). Para facilitar el trabajo colaborativo entre docentes conviene incidir en diferentes dimensiones como el compromiso y respeto mutuo, el emprendimiento conjunto (Wenger, 2001), las relaciones sociales e intelectuales, deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida y el estudio empírico con el objetivo de generar conocimiento (Escudero, 2009).

Los Proyectos de Incentivación de la Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ) suponen un incentivo para que el profesorado proponga y aplique intervenciones, que en el caso de los Trabajos en Equipo, podrían consistir en una coordinación para:

- Ajustar los tiempos y el volumen de trabajo requerido a los equipos a lo largo del semestre.
- Constituir equipos de alumnos, comunes a las asignaturas del semestre, siempre que sea posible, y estables; favoreciendo así el aprendizaje de las habilidades y actitudes propias de los procesos de acción y emergentes en el equipo.

- Compartir el esfuerzo de coaching entre el equipo de profesores del mismo semestre (el liderazgo transformador del profesorado durante el proceso de acción de los equipos), así como el esfuerzo de evaluar las capacidades de trabajar en equipo de los individuos que lo conforman.

Diversas fuentes también han identificado el valor de esta estrategia, así, Merida y García (2005) afirman:

La planificación y desarrollo de la docencia, según el modelo de competencias, nos ofrece la posibilidad de percibir espacios transversales de conexión entre disciplinas, y nos muestra la necesaria colaboración que ha de existir entre ellas. Nos pueden ayudar a evitar la actual atomización de los aprendizajes y a alcanzar las competencias señaladas como metas de capacitación profesional (p. 3).

Del mismo modo las experiencias de Moreno (2006) y de Fuentes-Guerra, García, Llorent y Olivares (2012) corroboran la valoración positiva del alumnado y del profesorado de todos aquellos aspectos referidos a la coordinación docente de distintas asignaturas para la comprensión integrada de los contenidos y su aplicación a diferentes contextos de forma interdisciplinar.

Se trata por tanto, no solo de verbalizar los beneficios de la cooperación, sino de evidenciar las consecuencias que se derivan de las buenas prácticas atendiendo al principio de ejemplaridad en el ejercicio de la práctica docente (García J.L., 2002). Y es que la colaboración docente además de generar un mayor nivel de confianza en las propuestas individuales incide directamente en la innovación, mejora las relaciones profesionales, distribuye el trabajo de planificación y mejora el uso del tiempo, otro de los problemas manifiestos en esta investigación. También facilita la tutorización y el seguimiento de los grupos y refuerza el valor social de la tarea evaluadora, por lo que “la colaboración se convierte en una fortaleza” (Fuentes-Guerra et al., 2012, p. 405).

***Estrategia 6: Formar, incentivar y apoyar al profesorado en la utilización de los mejores métodos de evaluación del Trabajo en Equipo.***

La investigación realizada en esta tesis ha puesto de manifiesto que la evaluación y acreditación individual, cuando se trabaja en equipo, es un aspecto que preocupa al profesorado y que el alumnado exige. Por tanto, es ineludible establecer normas, pautas, modos de evaluación que favorezcan el reconocimiento de los logros individuales. En este sentido se propone:

- La utilización de rúbricas como un medio para transformar los aspectos cualitativos del trabajo de un equipo en parámetros numéricos, logrando así la objetivación en la evaluación de lo cualitativo.
- La difusión de las técnicas o instrumentos que permitan conseguir evidencias para medir/evaluar el desempeño individual: las encuestas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, el portafolio del equipo, las intervenciones en los foros grupales, las contribuciones en la escritura de una wiki, etc.

Para el análisis, la interpretación y la valoración de estas herramientas de evaluación del trabajo en equipo la rúbrica se presenta como la opción más completa, puesto que permite describir las características de la tarea, evitar la subjetividad y clarificar al equipo lo que se espera de su trabajo. Para Adell (2004), la combinación de portafolios y rúbricas constituye la evaluación auténtica: con los primeros se recoge los productos y procesos de los estudiantes y con las segundas se añade objetividad y rigor a las herramientas de evaluación (Sánchez y Prendes, 2011). Pero independientemente de las herramientas de evaluación elegidas, y dado que el diseño de una buena rúbrica puede ser un proceso laborioso, se recomienda seguir orientando a los docentes en las pautas para su realización, así como establecer criterios claros que a nivel de grado faciliten la transmisión de información sobre el desempeño de los equipos.

Finalmente, conviene añadir algunas consideraciones respecto a las estrategias apuntadas. Las cuatro primeras dependen inequívocamente de las instancias que gestionan y organizan los estudios de grado y, por tanto, son ellas las encargadas de poner en marcha las líneas de acción que las posibiliten. La quinta estrategia, en cambio, podría surgir como una iniciativa de los profesores del semestre, con el apoyo de la coordinación de la titulación, que trabajarían conjuntamente aliviando, en parte, la sobrecarga de trabajo que supone la formación en y por competencias. Naturalmente, se trataría de una buena práctica que debería aspirar a establecer medidas, normas y rutinas que fueran consolidándose en las titulaciones de la Facultad de Educación. En este sentido, una de las dificultades con las que se enfrentaría el equipo de profesores sería la de adoptar criterios eficaces para la construcción de grupos de estudiantes. Por último, la sexta estrategia apuntada se engarza con líneas de investigación, algunas consolidadas y otras punteras, sobre cómo observar y evaluar a los estudiantes en la acción.

## **10.2. Líneas de investigación futuras**

La investigación realizada en esta tesis ha sacado a la luz tres aspectos que precisan de más experimentación e investigación. El primero de ellos consistiría en descubrir y describir criterios valiosos para la creación de grupos de estudiantes, el segundo sería el de revelar indicadores que permitan abordar con objetividad la evaluación individual del que trabaja en equipo y el tercero hace referencia a la necesidad de controlar los procesos que tienen lugar en el desarrollo de los trabajos en equipo para contribuir a la optimización de recursos y la eficacia en su desempeño.

### **10.2.1. Línea de investigación 1: criterios para la creación de equipos de estudiantes**

La investigación realizada en esta tesis ha evidenciado la necesidad de avanzar en la investigación de los criterios más idóneos para construir equipos de alumnos. La incertidumbre respecto a quién o quiénes (alumnado o profesorado) han de tener

la responsabilidad de construir los equipos y cuáles deben ser los criterios (académicos o de amistad) a seguir para la formación de equipos sugiere la necesidad de continuar la investigación de este aspecto.

Ha quedado probado que “los grupos no solo son inevitables y ubicuos, sino que además favorecen el rendimiento, las relaciones positivas con los compañeros, la salud psicológica y las destrezas sociales” (Johnson y Johnson, 2004-2014, p. 34). Pero para la creación de verdaderos equipos hace falta determinación y constancia, y es que “quienes vean en la formación de un equipo una solución fácil y para toda finalidad se sentirán frustrados por el esfuerzo y desilusionados por los resultados” (Katzenbach, 2000, p. 15). Se hace necesario, por tanto, atender a los diferentes métodos para la creación de equipos y las distintas variables a tener en cuenta para su composición, controlando aspectos tan diferentes como el número de personas que los integran, las características de sus miembros o los roles a desempeñar.

Sobre el número de componentes, la investigación ha probado que el número ideal de personas que deben componer los equipos es de cuatro en línea con la propuesta de autores como Millis y Cottell (1998) o Fernández, (2008). Respecto a las características de los miembros del equipo, hay muchos estudios en el contexto laboral que concluyen que la diversidad es un factor beneficioso para determinados tipos de trabajos (proyectos, ejecutivos, ...) y no así para otros (rutinarios, en cadena, ...). En cambio, faltan estudios en el ámbito educativo sobre la conveniencia o no de la heterogeneidad de los miembros de un equipo, reflejando así la diversidad de la clase; o sobre las características a tener en cuenta o sobre el nivel de autonomía de los estudiantes para la formación de equipos (a iniciativa del alumnado, del profesor o de forma mixta).

En referencia al establecimiento de roles en los equipos de trabajo, la investigación establece una clara relación entre las características o roles que desempeñan los componentes y el éxito de los equipos (Humphrey et al. 2009), de la misma forma que la experiencia y el desarrollo de habilidades está relacionado con la mejora en el desempeño del equipo. Dado que tradicionalmente, el modelo de enseñanza–

aprendizaje en la universidad estaba centrado en el trabajo individual, la incorporación de competencias de trabajo en equipo, y con diversos roles, continúa siendo unos de los mayores retos en la formación universitaria actual. Aún hay mucho por hacer en esta línea puesto que, además de la dificultad que en sí misma supone innovar o cambiar los modelos de aprendizaje, la propuesta de actividades cooperativas presenta dificultades específicas, como el alto número de alumnos que condicionan las decisiones sobre las competencias que se pretenden desarrollar, sobre los objetivos de aprendizaje y sobre las actividades formativas y evaluativas a realizar.

#### **10.2.2. Línea de investigación 2: la evaluación del trabajo en equipo**

Las dificultades para evaluar las diferentes vertientes del trabajo del equipo y, en particular, la carencia generalizada de una evaluación que diferencie las aportaciones de cada individuo del equipo, sugieren la necesidad de un mayor conocimiento de las técnicas y herramientas para llevar a cabo la evaluación de los Trabajos en Equipo (DíazGranados y Salas, 2008). Para resolver esta problemática existen diferentes técnicas a realizar tanto por profesores como por alumnos, algunas ya tradicionales y otras emergentes.

El problema de evaluar el trabajo de un equipo, más allá del producto resultante, procede de la idea de que el equipo cuando trabaja lo hace fuera de la vista de las personas que van a evaluar su rendimiento. Por ello, el profesorado necesita y busca que se abra esa caja negra y que emerjan evidencias de los comportamientos, habilidades, esfuerzo o contribución de cada individuo al grupo. Además de la técnica de observar directa y presencialmente como trabaja un equipo, práctica muy costosa cuando el número de alumnos es elevado, se están utilizando otras en las que los propios estudiantes aportan luz sobre sus actuaciones grupales como las de generación de informes: portafolios, diarios o actas de las reuniones de equipo. Sería deseable averiguar la incidencia de este tipo de informes en la eficacia del equipo, valorando la incidencia del nivel de liderazgo del profesorado entre otras

variables; así mismo se debería aspirar a establecer pautas que consolidaran estas técnicas en los diseños instruccionales.

El alumnado también puede ser requerido para revelar los comportamientos grupales a través de la autoevaluación y de la evaluación entre iguales, mediante herramientas que les permitan valorar los comportamientos que conforman la competencia de Trabajo en Equipo. Es, a nuestro juicio, una técnica merecedora de un esfuerzo futuro de investigación. Sería necesario delimitar las ventajas y desventajas que puede ofrecer, por lo que la investigación debería aportar mayor conocimiento sobre su incidencia en el aprendizaje.

Sin duda, la mejora sustancial de los métodos de evaluación del Trabajo en Equipo proviene del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC). En esta línea, el último informe Horizon (*New Media Consortium*, 2015) señala el uso de la traza digital del alumnado, para realizar una evaluación continua y formativa de los aprendizajes o del desempeño, como un campo de creciente interés para su estudio en el medio plazo. Ya en 2001, Badía, Barberà y Mominó afirmaban que las TIC realizan tres aportaciones a la evaluación educativa: la evaluación automática (que facilita la retroalimentación inmediata y la autoevaluación del alumnado), la evaluación enciclopédica (debido a la gran cantidad de información que permite suministrar) y la evaluación colaborativa (con la que utilizar los diferentes entornos y herramientas de trabajo en equipo para evaluar, no solo el producto, sino el proceso de aprendizaje de los alumnos). Esta última potencialidad de la evaluación *on-line* con la que recoger, además del resultado final, evidencias de los procesos es la que se presenta como uno de los principales campos para estudiar en el futuro.

El análisis del aprendizaje o *Learning Analytics* pretende medir, recopilar, analizar e informar sobre los datos recogidos de los alumnos (Siemens, 2010) con el fin de revelar, comprender y, a la postre, evaluar en este caso el trabajo colaborativo. Es un tema de investigación actual y relevante que pretende averiguar cómo analizar la traza digital del aprendiz. Hasta ahora su utilización es escasa en los entornos



*eLearning* o *blended-learning*, lo que puede venir motivado por dos incertidumbres: el desconocimiento de qué indicadores usar, qué información se está buscando, y la escasez de herramientas tecnológicas que realicen el análisis automáticamente, mostrando los resultados de forma visual y sencilla.

Los sistemas de seguimiento del trabajo de los equipos a través del análisis del aprendizaje (*Learning Analytics*) permiten el control del progreso individual de cada participante, una de las principales preocupaciones de los agentes implicados en esta investigación. Además, la obtención de información en tiempo real que proporcionan permite la prevención de conflictos a través del establecimiento de medidas correctoras y la toma de decisiones para la mejora de los procesos de aprendizaje de los equipos (Fidalgo et al., 2015, Villagrà-Arnedo, C.J. et al. 2015). Y es que, tanto de forma *on-line* como presencial, la retroalimentación es otro de los aspectos a tener en cuenta durante la evaluación, ya que además de medir el nivel de desempeño del equipo es necesario proporcionar información al alumnado para interpretar los resultados y establecer pautas de mejora (Viles et al, 2013).

Actualmente, las herramientas tecnológicas desarrolladas, las evidencias utilizadas y las métricas definidas apuntan al análisis de los datos que el aprendiz va dejando conforme interactúa con dos tipos de actividades *on-line* por excelencia en el trabajo colaborativo: las *wikis* (escritura colaborativa) y los foros (comunicación grupal). Respecto a las *wikis*, los indicadores que van surgiendo se refieren a medidas de los comportamientos, como el esfuerzo total o el liderazgo, o del grado de colaboración y de participación (Balderas, Palomo, Dodero y Ruiz, 2012; Palomo et al., 2014; Reinoso, Palomo, Tocino, Ortega-Valiente, y Balderas, 2015; Celorrio, Lopes y Clavete, 2015).

En cuanto a los foros, la obtención de indicadores del grado de colaboración y participación de los miembros de un equipo o la calidad de sus aportaciones a las conversaciones del mismo, está recibiendo una gran atención de investigadores y desarrolladores de software. Ya se han creado aplicaciones que extraen los datos de un sistema de gestión del aprendizaje, como Moodle o BlackBoard, y permiten

visualizar la red de interacciones resultantes de los mensajes y las respuestas en los foros de discusión, posibilitando así la identificación de patrones de comportamiento de los usuarios; entre otros, SNAPP (acrónimo procedente de *Social Networks Adapting Pedagogical Practice*) <http://www.snappvis.org/> o Pajek (*Program for Large Network Analysis*) <http://mrvar.fdv.uni-lj.si/pajek/> del CICEI para Moodle. Se han documentado experiencias en este sentido como la de Balderas, Ruiz, Palomo, y Dodero (2013), la de Balderas, Dodero, Palomo y Ruiz (2015), la de Tarmazdi, Vivian, Szabo, Falkner y Falkner (2015) o la de Domínguez, Nelson y Rubio (2015).

Finalmente, merece ser señalada la propuesta de Scheffel, Drachsler, Stoyanov y Specht (2014) de un marco de indicadores de calidad que ayude a estandarizar la evaluación de las herramientas de análisis del aprendizaje que se vayan desarrollando. En cualquier caso, la investigación en este campo precisa de la creación de equipos interdisciplinares, de forma que sus miembros aporten la heterogeneidad necesaria para abordar las diferentes tareas: selección de buenos indicadores y métricas, análisis estadístico o matemático de los datos recogidos y desarrollo o adaptación del software necesario para la visualización de la información obtenida.

### **10.2.3. Línea de investigación 3: la gestión de los procesos de equipo**

La dificultad de gestionar la complejidad de las relaciones interpersonales, como los conflictos, la comunicación o la toma de decisiones, hace necesaria una mayor investigación en torno a los factores mediadores que intervienen en los equipos, en consonancia con los resultados obtenidos por Mathieu et al. (2008), Díaz Granados y Salas (2008) y Rico et al. (2010). Experiencias como la de Cabrera, Colbeck y Terenzini (2001) prueban la asociación positiva de la claridad en la organización, el *feedback* y la interacción constante con el instructor de los equipos sobre las habilidades de Trabajo en Equipo y sobre las habilidades para la resolución de conflictos en particular. En cualquier caso, se precisa más investigación con la que

mejorar los sistemas para compartir la información, los procesos cognitivos y colaborativos que tienen lugar en los equipos y la gestión de conflictos, para ser capaces de anticipar, prever las causas que los motivan e intervenir para su mejora. Con el fin de dar solución a posibles problemas, la flexibilidad en la planificación de tareas puede ser una solución al permitir la modificación y adaptación de aspectos como los plazos, formas de evaluación o la composición de equipos.

Otro aspecto de los procesos en el que es manifiesta la escasa actividad es en el estudio de los estados emergentes (Gómez y Martínez, 2013; Rico et al., 2010; Mathieu et al., 2008). El conocimiento sobre como la cohesión, el clima de equipo o la confianza influyen en el rendimiento de los equipos debería condicionar la planificación que el profesorado realiza de las tareas grupales.

Además, se ha encontrado que son muy pocos los estudios prácticos y longitudinales sobre el funcionamiento de los equipos y la influencia de los factores externos e institucionales en estos procesos de los equipos, así como en el estudio del tiempo como variable; en lo que también coincide la investigación de Mathieu et al. (2008). Al igual que el estudio de Lerís et al. (2014) demostró que la formación específica para el trabajo en equipo modifica los comportamientos de sus componentes, se abre otra puerta de estudio con la que conocer, a través de estudios longitudinales, la incidencia de los aspectos mediadores sobre la eficacia de los equipos.

Todos estos resultados pueden servir de referencia para orientar y reflexionar tanto al profesorado como a las administraciones educativas sobre los factores que interesan en el diseño e implantación de políticas, medidas y prácticas educativas que posibiliten una verdadera enseñanza y evaluación de la competencia de Trabajo en Equipo. En todo caso, es interesante analizar la incorporación de unas u otras competencias genéricas en los estudios de Grado en cursos más avanzados, donde el número de matriculados disminuye y, especialmente, en el nivel de máster. Este aspecto deja la puerta abierta a continuar con la investigación iniciada en esta Tesis, en relación a la competencia de trabajo en equipo, en los grados de Magisterio de

Educación Infantil y de Educación Primaria, ofertados en la Universidad de Zaragoza. Por otro lado, la metodología de trabajo que se ha aplicado es perfectamente transferible al análisis de otras competencias en esas titulaciones, o en otras.

En conclusión, la demanda de formación para el Trabajo en Equipo del alumnado y del contexto laboral actual va por delante de las metodologías implementadas para el desarrollo de esta Competencia Genérica. No obstante, dada la importancia atribuida a los equipos de trabajo tanto en el contexto educativo como el profesional y la necesidad de mejorar los distintos aspectos que intervienen en los procesos grupales para contribuir a su eficacia, se espera la futura investigación y el desarrollo de este campo. Sirvan de orientación, las indicaciones de este trabajo con las que contribuir a la adquisición de la competencia de Trabajo en Equipo en los estudiantes y al eficaz desempeño de los equipos.

## Bibliografía

- Abudi, G. (2010). The Five Stages of Project Team Development. Recuperado el 10 de Mayo de 2015 a partir de <http://www.pmhut.com/the-five-stages-of-project-team-development>
- Acosta, J.M. (2011). Trabajo en equipo. Madrid: ESIC Editorial.
- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las Webquest, en EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 17. Recuperado el 12 de Febrero de 2015 a partir de: [http://www.cyta.com.ar/presentacion/mejora\\_archivos/edutec.htm](http://www.cyta.com.ar/presentacion/mejora_archivos/edutec.htm)
- AEIPRO-IPMA. (2006). Bases para la competencia en dirección de proyectos versión 3.0. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA (2007). Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Madrid. Recuperado el 5 de Enero de 2013 de: [http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf) [En colaboración con CEGES, Centro de Estudios en Gestión de la Educación superior.]
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA (2009). Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (grado y máster). Disponible en: [http://www.aneca.es/media/325330/verifica\\_guia\\_gradoymaster\\_090108.pdf](http://www.aneca.es/media/325330/verifica_guia_gradoymaster_090108.pdf)

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA (2015).

Programa ACREDITA. Recuperado el 2 de Septiembre de 2015 a partir de:

<http://www.aneca.es/Programas/ACREDITA>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA (s.f.). Guía de

apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados

del aprendizaje. Recuperado a partir de: <http://www.aneca.es>

Aguado, D., Arranz, V., & Valera, A. (2010). Desarrollo de la competencia transversal

trabajo en equipo mediante contenidos elearning: una ayuda para la

inserción laboral. RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid, 4(2).

Disponible en: <http://polired.upm.es/index.php/relada/article/view/100>

Aguado, D., Lucía, B. y Arranz, V. (2008). Programa de entrenamiento de

habilidades, Trabajo en Equipo. Madrid, Ediciones UAM.

Agudo, Á. F., Iglesias, S., Conde, M. Á., & Hernández, Á. (2014). Can we predict

success from log data in VLEs? Classification of interactions for learning

analytics and their relation with performance in VLE supported F2F and

online learning. Computers in Human Behavior, 31, 542–550.

Alexander, J.A., Lichtenstein, R., Jinnett, K., Wells, R., Zazzali, J. & Liu, DW. (2005).

Cross-functional team processes and patient functional improvement.

Health Services Research. 40(5), 1335–1355.

Alonso, C., Gallego, D., y Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje:

Procedimiento, diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones mensajero.

Amengual, E. (2009). Un modelo de evaluación del trabajo en equipo en proyectos

de software. Tesis doctoral. Universidad de las Islas Baleares.

- American Psychological Association. (2010). Concise Rules of APA Style, Sixth Edition. Washington: United Book Press, Baltimore, MD.
- Aritzeta, A. y Ayestarán, S. (2003). Aplicabilidad de la Teoría de los Roles de Equipo de Belbin: un estudio longitudinal comparativo con equipos de trabajo. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 56 (1), 61-75.
- Bachrach, D. G., Powell, B. C., Collins, B. J. & Richey, R. G. (2006). Effects of task interdependence on the relation-ship between helping behavior and group performance. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1396-1405.
- Badía, A., Barberà, E. y Mominó, J. M. (2001). La incógnita de la educación a distancia. Barcelona: Horsori.
- Baker, D.P., Horvath, L., Campion, M., Offermann, L. & Salas, E. (2005). The ALL Teamwork Framework. En: T. Scott Murray, Y. Clermont, & M. Binkley (Eds.) *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. (pp. 229-271). Ottawa, Canadá: Statistics Canada. Recuperado a partir de: <http://en.copian.ca/library/research/measlit/part3.pdf>
- Baker, D. P., Day, R. & Salas, E. (2006). Teamwork as an Essential component of High-Reliability Organizations. *HSR: Health Services Research*, 41:4, parte 2, 1576-1598.
- Balderas, A., Dodero, J. M., Palomo, M. y Ruiz, I. (2015). A Domain Specific Language for Online Learning Competence Assessments. *International Journal of Engineering Education*, 31 (3), 851-862.
- Balderas, A., Palomo, M., Dodero, J. M., & Ruiz, I. (2012). Qualitative assessment of wiki-based learning processes. *Proceedings of the SPDECE-2012*. En Ninth

multidisciplinary symposium on the design and evaluation of digital content for education: 13-15 June 2012, Universidad de Alicante, Alicante, Spain / Manuel Marco Such, Pedro Pernías Peco (Eds.), pp. 161-172. Recuperado a partir de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35611>

Balderas, A., Ruiz, I., Palomo, M., & Dodero, J. M. (2013). A generative computer language to customize online learning assessments Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality (p. 141-147), 14-15 de noviembre de 2013, Salamanca, España. ACM Press. <http://doi.org/10.1145/2536536.2536558>

Barba, J.J., Martínez, S. & Torrego, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 10 (1), 123-144. Recuperado 12 de julio de 2015, a partir de <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/310/pdf>

Barberà, G. E. y de Martín R. E. (2009). Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje. Barcelona: Editorial UOC.

Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario. Madrid: Morata.

Barrick, M. B., Bradley, B. H., Kristof-Brown, A. L. y Colbert, A. E. (2007). The moderating role of top management team interdependence: Implications for real teams and working groups. Academy of Management Journal, 50, 544-557.



- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En A. Villa (Ed.), *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto – Mensajero.
- Bateman, B., Colin, F., & Bingham, D. (2002). Team effectiveness – development of an audit questionnaire. *Journal of Management Development*, Vol. 21, 3, 215 – 226.
- Batenburg, R., Van Walbeek, W., & Maur, W. (2013). Belbin role diversity and team performance: is there a relationship? *Journal of Management Development*, 32(8), 901-913. <http://doi.org/10.1108/JMD-08-2011-0098>
- Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J., y McLendon, C. L. (2003). Cohesion and performance in groups: A metaanalytic clarification of construct relations. *Journal of Applied Psychology*, 88, 989-1004
- Bean, J. (1996). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Belbin, R. M. (1981). *Roles de Equipo en el trabajo*. Bilbao: Belbin Associates.
- Belbin, R. M. (1993). *Team Roles at Work*. Butterworth Heinemann. Oxford.
- Consultado en [www.belbin.com](http://www.belbin.com)
- Belbin, R. M. (2000). *Beyond The Team*. Butterworth Heinemann. Consultado en [www.belbin.com](http://www.belbin.com)
- Bernal, A., Jover, G., Ruíz, M. y Vera, J. (2013). Liderazgo y Educación: sentido y valor del binomio en sus diferentes contextos de proyección. En J. Argos y P.

- Ezquerria (Eds.), Liderazgo y Educación (pp. 17-92). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria, D.L.
- Bernal, J. L. (2008). Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad de Zaragoza.
- Biggs, J. B. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: Ceac.
- Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid, Narcea S.A. de Ediciones.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (1956). Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals – Handbook 1: Cognitive Domain. London, WI: Longmans, Green & Co. Ltd.
- Bonavia, T., Molina, J. G., & Puchol, A. (2015). Validez estructural de un cuestionario para medir comportamientos eficaces en los equipos de trabajo. Anales de Psicología, 31(2), 667-676. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. doi: <http://doi.org/10.6018/analesps.31.2.184041>
- Boyatzis, R.E. (1982). The competent manager: a model for effective performance. London: Wiley.
- Bozu, Z. (2012). Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel. OCTAEDRO.

Recuperado el 15 de Septiembre de 2015 a partir de:  
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/23cuaderno.pdf>

Brown, G. y Atkins, M. (1988). *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Ed. Routledge.

Bucio, H. (2002). *El trabajo en equipo en el proceso de formación inicial de profesores y profesoras de educación primaria: Una estrategia de intervención didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a distancia.

Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 288-307.

Cabrera, A. F., Colbeck, C. L. y Terenzini, P. T. (2001). Developing performance indicators for assesing classroom teaching practices and student learning. *Research in Higher Education*, 42(3), 327-352.

Campion, M. A. (1988). Interdisciplinary approaches to job design: A constructive replication with extensions. *Journal of Applied Psychology*, 73, 467–481.

Campion, M. A., & Thayer, P. W. (1985). Development and field evaluation of an interdisciplinary measure of job design. *Journal of Applied Psychology*, 70, 29–43.

Cannon-Bowers J. A., Tannenbaum S. I., Salas, E. y Volpe, C. E. (1995). Defining team competences and establishing team training requirements. En R. Guzzo, E. Salas (Eds.), *Team Effectiveness and Decision Making in Organizations* (pp.330–380). San Francisco: Jossey-Bass.

- Cano, E. (2005). El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Cano, J. L., Lidón, I. y Rebollar, R. (2009). Una Herramienta para la detección de problemas de funcionamiento en un grupo de proyecto. XIII Congreso Internacional de Ingeniería de proyectos. Badajoz.
- Cano, J. L. Lidón, I. Rebollar, R. (2010). El trabajo en equipo. ¿Cómo podemos valorar si nuestros alumnos adquieren esta competencia? XIV International Congress on Project engineering. Madrid.
- Cano, J. L. Lidón, I. Rebollar, R. Paris, F. Sáenz, M<sup>a</sup> J. Gimeno, F. (2008). Herramienta para la evaluación del funcionamiento de grupos de proyectos. II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza. Zaragoza: Pressas Universitarias. Recuperado a partir de: <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/179.pdf>
- Cano, J. L., Lidón, I., Rebollar, R. Román, P. y Sáenz, M. (2006). Student group solving real-life projects. A case study of experiential learning. International Journal of Engineering Education. Vol. 22(6), 1252-1260.
- Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades. Recuperado el 11 de Noviembre de 2013 de: [http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/05/ESTILOS-DE-APRENDIZAJE\\_EL-MODELO-DE-KOLB.pdf](http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/05/ESTILOS-DE-APRENDIZAJE_EL-MODELO-DE-KOLB.pdf)
- Celorrio, L., Lopes, A. y Clavete, M. (2015) Aprendizaje colaborativo de tecnologías de construcción a partir de obras singulares de ingeniería mediante

- plataforma wiki. Actas del III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (en prensa), 14-16 de octubre de 2015, Madrid, España.
- Chae, S., Seo, Y., & Lee, K. C. (2015). Effects of task complexity on individual creativity through knowledge interaction: A comparison of temporary and permanent teams. *Computers in Human Behavior*, 42, 138-148. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.015>
- Chakraborti, C., Boonyasai, R. T., Wright, S. M., & Kern, D. E. (2008). A systematic review of teamwork training interventions in medical student and resident education. *Journal of General Internal Medicine*, 23 (6), 846-853.
- CHEERS (Careers after Higher Education: a European Research Study). (2003). Recuperado el día 09/05/2015 de: [http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/publi\\_e.htm](http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/publi_e.htm)
- Chen, G. (2005). Newcomer adaptation in teams: Multilevel antecedents and outcomes. *Academy of Management Journal*, 48, 101-116.
- Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta*, 14, 67-81. Recuperado 16 de julio de 2015, a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3896779>
- Chinchilla, N. (2009). *Dueños de nuestro destino*. Barcelona: Ariel.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23, 239-290.
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2001). *Interacción educativa y aprendizaje escolar: la*

- interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.).  
Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación escolar (pp.  
415-436). Madrid: Alianza.
- Conde, A. y Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como  
instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la  
reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*,  
63, 77-90.
- Cooper, S., Cant, R., & Porter, J. (2010). Rating medical emergency teamwork  
performance: Development of the Team Emergency Assessment Measure  
(TEAM). *Resuscitation*. 81, 446–452.
- Cortés, A. (2015). Coaching y Liderazgo educativo: el arte de crear. 3rd International  
Congress of Educational Sciences and Development. San Sebastián.  
Recuperado a partir de:  
[http://congresoeducacion.es/edu\\_web/CV/CV\\_19.html](http://congresoeducacion.es/edu_web/CV/CV_19.html)
- Cortés, C., Cutillas, E., Espinosa, A. y Ortuño, J. (2011) Significado y valoración del  
trabajo en grupo en los nuevos estudios de grado. Universidad de Alicante.  
[on line] Recuperado a partir de [http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-  
2011/documentos/proposals/184284.pdf](http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/184284.pdf)
- Cortez, C., Nussbaum, M., Woywood, G. y Aravena, R. (2009). Learning to  
collaborate by collaborating: a face-to-face collaborative activity for  
measuring and learning basics about teamwork. *Journal of Computer  
Assisted Learning*, 25, 126-142.
- Cruz, M.A. (2003). El proceso de convergencia europea, ocasión de modernizar la

- Universidad Española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216. Recuperado a partir de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012087>
- DECOWE, Development of Competences in the World of Work and Education. (2009). Revisado el 16 de Marzo de 2013 en: <http://www.decowe.org>
- Dejo, N. (2015). Adquisición de competencias en el marco del Aprendizaje Cooperativo: valoración de los estudiantes. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 339–359. Recuperado el 12 de Julio de 2015 a partir de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/771/public/771-3934-1-PB.pdf>
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco. Recuperado a partir de: [http://ceups.educacion.unmsm.edu.pe/proyeccion\\_archivos/educacion-encierra-un-tesoro.pdf](http://ceups.educacion.unmsm.edu.pe/proyeccion_archivos/educacion-encierra-un-tesoro.pdf)
- De Miguel, M. (Dir.), Alfaro, I. J., Apodaca, P., Arias, J. M., García, E., Lobato, C., y Pérez, A. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Universidad de Oviedo, 109–14. Recuperado el 26 de Diciembre de 2014 a partir de: [http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza\\_para\\_competencias.PDF](http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF)
- DeSeCo (2011). Definition and selection of key competences. Revisado el 16 de Marzo de 2013 en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index.html>

Díaz - Aguado, M.J. (2006). Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. Madrid: Prentice-Hall.

Díaz Barriga, F. (2004). Las rúbricas: su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje. *Perspectiva Educacional*, 43, pp. 51-62.

Díaz Barriga, F. y Pérez, M.M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observar*, 4, pp. 6-27. Recuperado de <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>

DíazGranados, D. y Salas, E. (2008). Temas emergentes y conclusiones en la investigación acerca de los equipos y el trabajo de equipo. *Revista persona* 11, 11-32.

Domínguez, R., Nelson, J.C. y Rubio, E. (2015) Técnica de monitorización SURICATA en el ámbito formal del aprendizaje. *Actas del III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (en prensa), 14-16 de octubre de 2015, Madrid, España.

Doolen, TL., Hacker, ME., & Van Aken, EM. (2003). The impact of organizational context on work team effectiveness: a study of production team. *IEEE Transactions on Engineering Management*. 50(3), 285–296

Driskell, J.E., y Salas, E. (1992). Collective behavior and team performance. *Human Factors*, 34, 277-288.

Dublin descriptors. (2004). Recuperado el 27 de julio de 2014 a partir de: [http://www.uhu.es/convergencia\\_europea/documentos.htm](http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos.htm)



- Dyer, J. (1984). Team research and training: A state-of-the-art review. En F.A. Muckler (Ed.), *Human Factors Review*. 285-323. Santa Monica, CA: Human Factors Society.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*. 44(2), 350–383.
- Edwards, J. R., Scully, J. A., & Brtek, M. D. (1999). The measurement of work: Hierarchical representation of the multimethod job design questionnaire. *Personnel Psychology*, 52, 305-334.
- Edwards, J. R., Scully, J. A., & Brtek, M. D. (2000). The nature and outcomes of work: A replication and extension of interdisciplinary work-design research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 860-868.
- Elias, T. (2011). Learning Analytics: Definitions, Processes and Potential. Recuperado a partir de: <http://learninganalytics.net/LearningAnalyticsDefinitionsProcessesPotential.pdf>
- Ellis, A.P.J., Bell, B.S., Ployhart, R. E., Hollenbeck, J. R., & Ilgen, D.R. (2005). An evaluation of generic teamwork skills training with action teams: effects on cognitive and skill-based outcomes. *Personnel psychology*, 58, 641-672
- Escalona, A. I. y Loscertales, B. (2007). Pautas y materiales para la renovación metodológica de la docencia universitaria. II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza. Recuperado a partir de: Grupo GIDOCUZ: [http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/presentacion\\_01.php](http://ice.unizar.es/gidocuz/calidad/presentacion_01.php)

Escamilla, A. (2008). Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Barcelona, Graó.

Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria. Revista de educación, 350, 79-103.

European Parliament, Council (2006). Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006]. Recuperado el 5 de Enero de 2013 de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>

Fandos, M. y Cano, J. (2013). Formación a distancia y retos actuales en los roles docentes y su vinculación con la empresa: propuesta y controversias. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. 45. Recuperado a partir de: [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec45/pdf/Edutec-e\\_n45-Fandos-Cano.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec45/pdf/Edutec-e_n45-Fandos-Cano.pdf)

Falchikov, N. (2001). Learning together: peer tutoring in higher education. London: Routledge Falmer.

Fallows, S., & Chandramohan, B. (2001). Multiple Approaches to Assessment: Reflections on use of tutor, peer and self-assessment. Teaching in Higher Education. Volumen 6, (2), 229-246. doi: 10.1080/13562510120045212

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. En EDUCATIO SIGLO XXI, Nº 24. [Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia. ISSN 1699-2105.] Recuperado a

partir de <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/view/152>

Fernández, A. (2008). Nuevas metodologías docentes. Recuperado el 20 de Julio de 2007 de:

[http://roble.pntic.mec.es/jprp0006/tesis/metodologia/nuevas\\_metodologias\\_docentes\\_de%20fernandez\\_march.pdf](http://roble.pntic.mec.es/jprp0006/tesis/metodologia/nuevas_metodologias_docentes_de%20fernandez_march.pdf)

Fernández, R., Kozlowski, S. W. J., Shapiro, M. J. y Salas, E. (2008). Toward a definition of teamwork in emergency medicine. *Academic Emergency Medicine*, 15 (11), 1104-1112.

Ferrarós, J. J. (2011). Trabajo en equipo. Recuperado a partir de:

<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/jjf%20tee.pdf>

Fidalgo, A. (2007). El método de Kolb, el «gran desconocido». | Blog: Innovación Educativa. Recuperado el 20 de julio de 2015, a partir de <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2007/11/12/el-metodo-de-kolb-el-gran-desconocido/>

Fidalgo, A. (2011). Trabajo en grupo y trabajo cooperativo. Similitudes y semejanzas. *Innovación Educativa* [on line] Recuperado el 20 de Julio de 2015, a partir de: <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2011/05/24/trabajo-en-grupo-y-trabajo-cooperativo-similitudes-y-semejanzas/>

Fidalgo, A., Lerís, D., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. (2015). Monitoring Indicators for CTMTC: Comprehensive Training Model of the Teamwork Competence in Engineering Domain. *International Journal of Engineering Education*, 31(3), 829–838.

Fidalgo, A., Sein-Echaluce, M. L., García-Peñalvo, F. J. y Conde, M. A. (2015). Using

- Learning Analytics to improve teamwork assessment. *Computers in Human Behavior*. 47. 149-156. doi:10.1016/j.chb.2014.11.050
- Fuentes, M. (1986). La indagación de los niveles de desarrollo del grupo a través de la metódica NDG. La Habana: Revista cubana de psicología.
- Fuentes-Guerra, M., García, M. M., Llorent, V. J. y Olivares, M. A. (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 10 (2), 395-410.
- Gámez, M. J. y Torres, C. (2012). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4, 14–25. Disponible en: [http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol04\\_01\\_jett\\_gamez\\_torres.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol04_01_jett_gamez_torres.pdf)
- García, J.L. (2002). El educador, clave de la calidad en educación. En C. Ornelas (Comp.), *Valores, calidad y educación* (pp. 51-85). Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación. México: Aula XXI Santillana.
- García, M. M. (2011). Análisis del trabajo en grupo como estrategia formativa en las titulaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Tesis doctoral. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- García, M. M., González, I., & Mérida, R. (2012). Validación del Cuestionario de Evaluación ACOES. Análisis del trabajo Cooperativo en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109.
- García, M. J. (2009). Desarrollo de la herramienta eCompetentis para la evaluación de competencias transversales (No. EA2009 – 0040). MEC. Recuperado a

partir de <https://www.upc.edu/rima/grupos/greco-grupo-de-investigacion-en-competencias/actividades-de-grupo/actividades-realizadas/proyectos/ecompetentis/desarrollo-de-la-herramienta-ecompetentis-para-la-evaluacion-de-competencias-transversales>

García, M. J., Arranz, G., Blanco, J., Edwards, M., Hernández, W., Mazadiego, L., & Piqué, R. (2010). Ecompetentis: una herramienta para la evaluación de competencias genéricas. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 8(1), 111. Recuperado a partir de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/148/public/148-134-3-PB.pdf>

García, M. & Cotrina, M.J. (2012). Andamiando el desarrollo de los Grados de Magisterio: la cooperación educativa en el contexto universitario. REDU. Revista de Docencia Universitaria. Vol. 10(3). pp. 399-414. Recuperado 12 de julio de 2015, a partir de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/345/pdf>

Gil, F., Buxarrais, M. R., Muñoz, J. M. y Reyero, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. En J. Argos y P. Ezquerro (Eds.), Liderazgo y Educación (pp. 93-124). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria, D.L.

Giner, B. (2008). La evaluación de las competencias. En Hué, C. (Ed.), Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios. (pp. 43-50). Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Zaragoza.

Gladstein, D. L. (1984). A model of task group effectiveness. Administrative Science Quarterly, 29, 499-517.

- Gómez, J. M., & Martínez, J. R. (2013). Modelo de trabajo en equipo intelectual en grupos organizacionales: una revisión conceptual (A model of intellectual teamwork in organizational groups: a conceptual review). Recuperado a partir de [http://www.web.facpya.uanl.mx/rev\\_in/Revistas/10.2/A7.pdf](http://www.web.facpya.uanl.mx/rev_in/Revistas/10.2/A7.pdf)
- González, B. (2013). Las “7 C” para trabajar en equipo. Consultado on line a partir de: <http://quehaydenuevoentic.blogspot.com.es/2013/05/las-7-c-para-trabajar-en-equipo-del.html>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe I. (Programa Socrates de la Comisión Europea). Recuperado a partir de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning02.pdf>
- González, M.P., Silva, M., & Cornejo, J.M. (1996). Equipos de trabajo efectivos. Barcelona: EUB.
- González, N. y García, M. (2007). El Aprendizaje Cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía: repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 1-13.
- Goodman, P.S., Ravlin, E.C., & Argote, L. (1986). Current Thinking About Groups: Setting the stage for new ideas. In P.S. Goodman, *Designing Effective Work Groups*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gordon, B. (1984). What is an engineer? Presentado en European Society for Engineering Education Annual Conference, University of Erlangen-Nurnberg.
- Guzzo, R. A., & Dickson, M. W. (1996). Teams in organization: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.

- Guzzo, R. A., & Shea, G. P. (1992). Group performance and inter-group relations in organizations. In M. D. Dunnette and L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. 2ª ed., 3, 269-313. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1992.
- Hackman, J. R. (1987). The design of work teams In: J.W. Lorsch, Editors, *Handbook of Organizational Behavior*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 315–342.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1974). The job diagnostic survey: An instrument for diagnosing the motivational potential of jobs. Technical Report. 4.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Harris, P. R. (1995). *Twenty reproducible assessment instruments for the new work culture*. Amherst, MA: HRD Press.
- Hernández, P, Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México, McGraw – Hill.
- Hiam, A. (2003). *Team roles Analisis*. Versión on-line, recuperado a partir de: <http://www.alexhiam.com>
- Higgs, M. (1996). Building an effective team. *Team Performance Management: An International Journal*. Vol 2, No 4. Recuperado 31 de julio de 2015, a partir de <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/13527599610131908>
- Higgs, M., Plewnia, U., & Ploch, J. (2005). Influence of team composition and task complexity on team performance. *Team Performance Management: An*

International Journal, 11(7/8), 227-250. doi:  
<http://dx.doi.org/10.1108/13527590510635134>

Hoegl, M. & Gemuenden, HG. (2001). Teamwork quality and the success of innovative projects: a theoretical concept and empirical evidence. *Organization Science*. 12, 435–449

Hué, C. (2008). El marco de referencia de la nueva Educación Superior. En Hué, C. (Ed.), *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. (pp. 5-11). Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Zaragoza.

Humphrey, S. E., Karam, E. P. & Morgeson, F. P. (2010). Toward a typology of team effectiveness: A meta-analytic review. 25<sup>th</sup> Annual Meeting of the society for industrial and Organizational Psychology. Atlanta GA.

Humphrey, S. E., Hollenbech, J. R., Meyer, C. J., & Ilgen, D. R. (2002). Hierarchical team decision making. En G.R. Ferris & J.J. Martocchio (Eds.). *Research in personnel and human resources management*. 21, 175-214. Amsterdam: Elsevier Science.

Humphrey, S. E., Morgeson, F. P., & Mannor, M. J. (2009). Developing a theory of the strategic core of teams: A role composition model of team performance. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 48-61.  
<http://doi.org/10.1037/a0012997>

Hyatt, D. E., & Ruddy, T. M. (1997). An examination of the relationship between work group characteristics and performance: Once more into the breach. *Personnel Psychology*, 50, 553-585.



- Icart, M. T. y Pulpón, A. M. (coords.), Garrido E. M., y Delgado-Hito, P. (2012). Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación, una tesina y una tesis. Barcelona: Universitat de Barcelona, Publicacions i Edicions.
- Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad de Zaragoza. Consultado online a partir de: <http://www.unizar.es/ice/>
- Ilgen, D. R., Hollenbech, J. R., Johnson, M. y Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From I-P-O models to IMOI models. *Annual Review of Psychology*, 56, 517-543. doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070250>
- Jaca, C. (2011). Modelo de evaluación para la sostenibilidad de los equipos de mejora. Tesis doctoral. Tecnun, Universidad de Navarra.
- Janicik, G. A., & Bartel, C. A. (2003). Talking about time: Effects of temporal planning and time awareness norms on group coordination and performance. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7, 122-134.
- Jarvenpaa, S. L. y Leidner, D. E. (1999). Communication and trust in global virtual teams. *Organizational science*, 10, 791-815.
- Jiang, J. (2014). The Study of the relationship between Leadership Style and Project Success. *American Journal of Trade and Policy*. 1, 51-55. Recuperado a partir de: [http://publicationslist.org/data/ajtp/ref-6/AJTP\\_1.6.pdf](http://publicationslist.org/data/ajtp/ref-6/AJTP_1.6.pdf)
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994). Los nuevos círculos de aprendizaje. Alexandria, VA: ASCD.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). La evaluación en el aprendizaje cooperativo.

Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo. (Fletes, A. B., trad.). España: Ediciones SM. (Obra original publicada en 2004).

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1999). Nuevos Círculos del

Aprendizaje. Aique Larousse Grupo Editor. Recuperado a partir de

<http://terras.edu.ar/jornadas/14/biblio/14JOHNSON-David-JOHNSON->

[Roger-y-JOHNSON-HOLUBEC-Edythe-Que-es-el-aprendizaje-cooperativo.pdf](http://terras.edu.ar/jornadas/14/biblio/14JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-y-JOHNSON-HOLUBEC-Edythe-Que-es-el-aprendizaje-cooperativo.pdf)

Johnson, D., Johnson, R. y Smith, K. (1991). Active Learning: cooperation in the

college classromm. Edina, Minessota: Interaction Book Company.

Jover, D. (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad. En B.

Román & de G. Castro (Coord.). Cambio social y cooperación en el siglo XXI

[Vol. 2]. El reto de la equidad dentro de los límites ecológicos (pp. 82-94).

Barcelona: Editorial Educós. Recuperado a partir de:

<http://biblio3.url.edu.gt/PubliED/CambioSyC/6-Jover.pdf>

Kalisch, BJ., Lee, H., & Salas, E. (2010). The Development and Testing of the Nursing

Teamwork Survey. Nursing Research. Jan-Feb, 59(1), 42-50.

Katzenbach, J. R. (2000). El trabajo en equipo. Ventajas y dificultades. Barcelona:

Ediciones Gránica.

Kennedy, F. A., Loughry, M. L. & Klammer, T. (2009). Effects of Organizational

Support on Potency in Work Teams: The Mediating Role of Team Processes.

Small Group Research, 40(1), 72-93.

King, W. J. (1944). The Unwritten Laws of Engineering (American Society of

Mechanical Engineers). Recuperado a partir de

<http://tlmerrill.pbworks.com/w/file/fetch/85018306/Unwritten%20Laws%20Engineering.pdf>

Kozlowski, S. W. J. & Bell, B. S. (2003). Work groups and teams in organizations. En Borman, W. C., Ilgen, D. R. & Klimoski, R. J. (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 12): Industrial and Organizational Psychology (pp. 333-375). New York: Wiley-Blackwell.

Kozlowski, S. W. J. & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77-124.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal. Guérin.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4e édition revue et mise à jour de Compétence et navigation professionnelle. Paris: Éditions d'Organisation.

Leggat, S.G. (2007). Effective healthcare teams require effective team members: defining teamwork competencies. *BMC Health Services Research*, 7:17.

Lencioni, P. (2002). *The five dysfunctions of a team: a leadership fable*. San Francisco. Jossey-Bass. [Las cinco disfunciones de un equipo.] (4ª ed.) Barcelona: Ediciones Urano.

León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Lerís, D., Fidalgo, A. y Sein-Echaluce, M. L. (2012). La competencia del trabajo en equipo. Un análisis al comienzo de los grados universitarios. SIIE 2012: actas del XIV Simposio Internacional de Informática Educativa, 175-180. Andorra, 29 al 31 de octubre de 2012.

- Lerís, D., Fidalgo, A. y Sein-Echaluce, M. L. (2014). A comprehensive training model of the teamwork competence. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*. Vol 11, 1.
- Lerner, S., Magrane, D., & Friedman, E. (2009). Teaching teamwork in medical education. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 76(4), 318-329.
- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de Las Competencias: Cómo Analizarlas, Cómo Evaluarlas, Cómo Desarrollarlas*. Madrid, Editorial Gestión2000.
- Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. New York: Appleton Century.
- Lobato, C., Apodaca, P., Baradiaran, M., San José, M. J., Sancho, J. y Zubimendi, J. L. (2010). Development of the competences of teamwork through cooperative learning at the university. *International Journal of Information an Operations Management Education*. Vol. 3, No. 3, 224-240. doi: 10.1504/IJIOME.2010.033547
- López, J. L. (2002). *Uso de rúbricas generalizadas para evaluar conocimientos en la técnica didáctica Aprendizaje Basado en Problemas*. Recuperado 16 de julio de 2015, a partir de <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/word-files/1B-Uso-Rubricas.doc>.
- Mager, R. F. (1984). *Preparing Instructional Objectives*. (2ª ed.). Belmont, CA. David S. Lake.
- Marcelo, C., Puente, D., Ballesteros, M. A. y Palazón, A. (2002). *E-Learning Teleformación: Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de internet*. Barcelona: Gestión 2000.

- Marco, B. (2008). Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo. Madrid: Ed. Narcea.
- Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), BOE-A-2011-13317 Real Decreto 1027/2011 § I. Disposiciones Generales 87912-87918 (2011). Recuperado a partir de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>
- Margerison, C. J., & McCann, D. J. (1985). Team Management Profiles: Their use in Managerial Development. *Journal of Management Development*, Vol. 4, No 2, 34-37. <http://www.tms.com.au>
- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academic of Management Review*. 26, 356–76.
- Martínez, M. (1998). Diseño de equipos de trabajo en las organizaciones actuales. Doctorado-1998 Psicología Social UAB.
- Martínez, P., y Echeverría, B. (2009). Formación Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Martins, L. L., Gilson, L. L. y Maynard, M. T. (2004). Virtual teams: What do we know and where do we go from here? *Journal of Management*, 30, 805-835.
- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team Effectiveness 1997-2007: A Review of Recent Advancements and a Glimpse Into the Future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476. doi: <http://doi.org/10.1177/0149206308316061>

- Mathieu, J. E. y Rapp, T. L. (2009). Laying the foundation for successful team performance trajectories: The role of team charters and deliberate plans. *Journal of Applied Psychology*, 94, 90-103.
- Mathieu, J. E., y Schulze, W. (2006). The influence of team knowledge and formal plans on episodic team process-performance relationships. *Academy of Management Journal*, 49, 605-619.
- McClelland, D. C. (1973) Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, Vol 28(1), Jan 1973, 1-14. Recuperado en: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/McClelland.html>
- McGrath, J. E. (1964). *Social psychology: a brief introduction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- McGrath, J. E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McGrath, J. E., Arrow, H., & Berdahl, J. L. (2001). The study of groups: past, present, and future. *Personality & Social Psychology Review*. 4, 95–105.
- McIntyre, R. M., & Salas, E. (1995). Measuring and managing for team performance: Emerging principles from complex environments. In R. A. Guzzo & E. Salas (Eds.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp. 9-45). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mejía, H. (2014). *Curso de preparación para el examen de nivelación de escalas*. Academia. Recuperado a partir de [http://www.academia.edu/8744682/SEPARATA\\_-\\_HANS\\_MEJIA](http://www.academia.edu/8744682/SEPARATA_-_HANS_MEJIA)

- Menéndez, J.L. (2013). La carpeta docente como instrumento de evaluación del profesorado universitario. ¿Es posible valorar la mejora de la calidad de la enseñanza?. En Arbesú, I., y Díaz Barriga, F. (Coords.) Portafolio docente. Fundamentos, modelos y experiencias, (pp. 87-110). México: UAM-X, Ediciones Díaz de Santos.
- Mendoza, J. & Rositas, J. (2013). Modelo de trabajo en equipo intelectual en grupos organizacionales: una revisión conceptual. *Innovaciones de Negocios*, 10 (20), 275-294.
- Mérida, R. y García, M. M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1). Recuperado a partir de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1228509518.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228509518.pdf)
- Millis, B. J. y Cottell, P. G. (1998). *Cooperative learning in higher education*. Phoenix: Oryx Press.
- Millward, L.J. & Jeffries, N. (2001). The team survey: a tool for health care team development. *Journal of Advanced Nursing*. 35(2), 276–287.
- Mínguez, R. (2013). Liderazgo, ética y educación. En J. Argos y P. Ezquerro (Eds.), *Liderazgo y Educación* (pp. 93-96). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria, D.L.
- Mohrman, S. A., Cohen, S. G. and Mohrman, A. M. Jr. (1995). *Designing Team-Based Organizations: New Forms for Knowledge Work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, 112, 98-130.

Morgeson, F. P., & Campion, M. A. (2003). Work design. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (Vol. 12, pp. 423–452). Hoboken, NJ: Wiley.

Recuperado a partir de:  
[https://www.msu.edu/~morgeson/morgeson\\_campion\\_2003.pdf](https://www.msu.edu/~morgeson/morgeson_campion_2003.pdf)

Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1321-1339.

<http://doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1321>

Motschnig-Pitrik, R., & Figl, K. (2008) Researching the Development of Team Competencies in Computer Science Courses. *ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, Saratoga.

Mumford, T. V., Van Iddekinge, C. H., Morgeson, F. P., & Campion, M. A. (2008). The team role test: Development and validation of a team role knowledge situational judgment test. *Journal of Applied Psychology*, 93, 250-267.

Recuperado a partir de:  
[https://www.msu.edu/~morgeson/mumford\\_vaniddekinge\\_morgeson\\_campion\\_2008.pdf](https://www.msu.edu/~morgeson/mumford_vaniddekinge_morgeson_campion_2008.pdf)

Muchinsky, P.M. (2001). *Psicología aplicada al trabajo*. Madrid: Paraninfo.

Muñoz, J. (2013). Trabajo en equipo y comunicación. Consultado en línea el 29 de Julio de 2014 a partir de:  
<http://docenciaparaempleo.pbworks.com/w/page/64474702/Trabajo%20en%20Equipo%20y%20Comunicaci%C3%B3n>



- Murray, T. S., Clermont, Y., & Binkley, M. (2005). Measuring adult literacy and life skills new frameworks for assessment. Ottawa, Ont.: Statistics Canada. Recuperado el 7 de Febrero de 2014 a partir de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.120.4652&rep=rep1&type=pdf>
- Myers-Briggs. (1975). The MBTI instrument for practical applications. Consultado en: Psychologists Press, Inc. (now called CPP, Inc.) <http://www.teamtechnology.co.uk/team-role-theory.htm>
- Naveen, T. (2008). The 5 C's of team building. Consultado en: <http://info.shine.com/article/the-5-cs-of-team-building/4571.html>
- New Media Consortium y EDUCAUSE Learning Initiative. (2015). NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015. Austin, Texas, USA. Recuperado a partir de <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-ES.pdf>
- OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo (p. 20). OCDE.
- Omar, M., Syed-Abdullah, S.L. & Mohd, N. (2011). Analyzing personality types to predict team performance. International Conference on Science and Social Research. Kuala Lumpur, Malaysia. Recuperado 25 de julio de 2015, a partir de: [http://www.researchgate.net/publication/224238862\\_Analyzing\\_personality\\_types\\_to\\_predict\\_team\\_performance](http://www.researchgate.net/publication/224238862_Analyzing_personality_types_to_predict_team_performance)
- O'Neil, H. F., Jr., Chung, G. K. W. K., & Brown, R. (1997). Use of networked simulations as a context to measure team competencies. In H. F. O'Neil,

Jr.,(Ed.), Workforce readiness: Competencies and assessment (pp. 411-452).

Mahwah, NJ: Erlbaum.

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre. (2007). Requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para le ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (pp. 53735 - 53738). Recuperado a partir de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>

ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. (2007). Requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (pp. 53747-53750). Recuperado a partir de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

Orienta-T. (2008). Aprendizaje por Descubrimiento. [Blog]. Recuperado el 20 de julio de 2013, a partir de <http://orientacion-psicopedagogica.blogspot.com.es/2008/05/el-aprendizaje-por-descubrimiento.html>

Palomo, M., Dodero, J. M., García, A., Neira, P., Sales, N., Medina, I., Palomo, F., Castro, C., Rodríguez, E.J., y Balderas, A. (2014). Scalability of assessments of wiki-based learning experiences in higher education. *Computers in Human Behavior*, 31, 638-650. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.033>

Palomo, M. T. (2013). Liderazgo y motivación de equipos de trabajo. 8ªed. Pozuelo de Alarcón (Madrid): ESIC Editorial.

Parry, S.B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33 (7): 48-54, 56.

- Pavlin, S. y Judge, A. N. (ed.). (2010). Development of Competences in the World of Work and Education. En Conference Proceedings. International Conference. Ljubljana (Slovenija): University of Ljubljana.
- Paz, H. (2004). La comunicación y el trabajo en equipo. Recuperado a partir de: [http://www.degerencia.com/articulo/la\\_comunicacion\\_y\\_el\\_trabajo\\_en\\_equipo](http://www.degerencia.com/articulo/la_comunicacion_y_el_trabajo_en_equipo)
- Pearce, C. L., Manz, C. C., & Sims, H. P. (2009). Where Do We Go From Here?: Is Shared Leadership the Key to Team Success? *Organizational Dynamics*, 38(3), 234-238. doi: <http://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2009.04.008>
- Pearce, J., Mulder, R., & Baik, C. (2005). Involving students in peer review. Case studies and practical strategies for university teaching. Centre for the Study of Higher Education. The University of Melbourne. Descargado el 10 de julio de 2015 a partir de: [http://www.cshe.unimelb.edu.au/resources\\_teach/teaching\\_in\\_practice/docs/Student\\_Peer\\_Review.pdf](http://www.cshe.unimelb.edu.au/resources_teach/teaching_in_practice/docs/Student_Peer_Review.pdf)
- Pearce, C. L., & Sims, H. P. Jr. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: an examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*. 6(2), 172–197.
- Pearce, C. L., Wassenaar, C. L., & Manz, C. C. (2014). Is Shared Leadership the Key to Responsible Leadership? *Academy of Management Perspectives*, 28(3), 275-288. doi: <http://doi.org/10.5465/amp.2014.0017>
- Pease, M.A. (2011). Evaluación en el trabajo en equipo: aspectos a tomar en cuenta.

Revista sobre Docencia Universitaria. Vol.2. nº 1. Recuperado el 15 de julio de 2015, a partir de:  
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/1483/1428>

Pegalajar, M.C. & Colmenero, M.J. (2012). El aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje en la educación superior. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. Recuperado a partir de :  
<http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/linnovagogia2012/paper/viewFile/102/104>

Pegalajar, M.C. & Colmenero, M.J. (2013). Percepciones hacia el aprendizaje cooperativo en estudiantes del Grado de Maestro. REDU. Revista de Docencia Universitaria. 11(3), 343-362. Recuperado el 12 de julio de 2015, a partir de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/515>

Pérez, M.M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. Perspectiva Educativa. Formación de Profesores. Vol. 53(1), 19-35.

Pérez, R. y López, R. (2015). El aprendizaje cooperativo. Una propuesta docente hacia el aprendizaje significativo de los estudiantes en la Universidad. Fundación de las Cajas de Ahorros. Nº 763. Recuperado a partir de:  
<http://www.funcas.es/publicaciones/Sumario.aspx?IdRef=7-05763>

- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. (Vol. 196). Grao.  
Recuperado a partir de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Pinto, M. B., Pinto, J. K. & Prescott, J. E. (1993). Antecedents and consequences of project team cross-functional cooperation. *Management Science*. Oct, 39(10), 1281–1297.
- Pita, C. y Pizarro, E. (Coords.). (2013). Cómo ser competente. Competencias profesionales demandadas en el mercado laboral. Cátedra de Inserción Profesional – Caja Rural de Salamanca, de la Universidad de Salamanca.  
Recuperado a partir de <http://empleo.usal.es/docs/comprof.pdf>
- Prieto, J. M. (2000). Competere. Recuperado a partir de: [www.ucm.es/info/Psyap/libros/competere.htm](http://www.ucm.es/info/Psyap/libros/competere.htm)
- Poblete, M. (1998). Evaluación del Clima de Equipos de Trabajo. IV Congreso Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Valladolid.
- Poblete, M. (2000). Equipos para el Cambio en la Organizaciones: Aspectos diferenciales. Tesis Doctoral, Barcelona.
- Poblete, M. y García, A. (2002). Dirección, Liderazgo y Equipo: aportaciones para un modelo de intervención. En P. Ayerbe y otros, Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas.VII C. I. O. I. E., Comunicaciones. San Sebastián, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado a partir de: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/equipos%20directivosSS.htm>

Poblete, M. y García, A. (2004). Análisis y evaluación del trabajo en equipo en alumnado universitario. Propuesta de un modelo de evaluación de desarrollo del equipo. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Bilbao. Recuperado a partir de:  
<http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/ANALISIS%20Y%20EVALUACION%20DEL%20TRABAJO%20EN%20EQUIPO.htm>

Pujolás, P. (2008). Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.

Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, (BOE de 10 de Junio de 1995).

Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia, (BOE nº 230 de 30 de Octubre de 2007). Recuperado a partir de  
[http://www.researchgate.net/profile/L\\_Abad/publication/43601807\\_Marcos\\_de\\_referencia\\_del\\_EEEs.\\_Aproximacin\\_historica\\_desde\\_1923\\_a\\_2010/links/0f317537d9f53e24ea000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/L_Abad/publication/43601807_Marcos_de_referencia_del_EEEs._Aproximacin_historica_desde_1923_a_2010/links/0f317537d9f53e24ea000000.pdf)

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado a partir de:  
<http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN15559/3-15559.pdf>

Rebollar, R., Lidón, I., Cano, J. L., Gimeno, F. y Qvist, P. (2010). A tool for preventing teamwork failure: the TFP Questionnaire. *International Journal of Engineering Education*. 26(4): 784-794.

Recomendación 2006/962/CE, del Parlamento Europeo y Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. L 394, de 28 de diciembre de 2006, p. 10-18. Recuperado a partir de: [http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion\\_Parlamento\\_Europeo\\_Consejo\\_Aprendizaje\\_permanente.pdf](http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf)

REFLEX. (2007). Informe ejecutivo. El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento. Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa. Iniciativa que forma parte del 6º Programa Marco de la Unión Europea (Contrato Nº: CIT2-CT-2004-506-352). Recuperado a partir de: [http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf)

Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). (2007). Graduado o Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Zaragoza. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado a partir de: <https://www.educacion.gob.es/ruct/estudio.action?codigoCiclo=SC&codigoTipo=G&CodigoEstudio=2500473&actual=estudios>

Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). (2007). Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Zaragoza. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado a partir de:

<https://www.educacion.gob.es/ruct/estudio.action?codigoCiclo=SC&codigoTipo=G&CodigoEstudio=2500474&actual=estudios>

Reinoso, A. J., Palomo, M., Tocino, J. T., Ortega, J., y Balderas, A. (2015) Evaluación del trabajo individual y grupal en un wiki. Actas del III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (en prensa), 14-16 de octubre de 2015, Madrid, España.

Rico, R., Alcover de la Hera, C.M. y Tabernero, C. (2010). Efectividad de los equipos de trabajo, una revisión de la última década de investigación (1999-2009). Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones, 26 (1), 47-71.

Rigo, A., y Genescà, G. (2002): Cómo presentar una tesis y trabajos de investigación. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Robins, S.P. (1996). Comportamiento Organizacional. Teoría y Práctica. México. Prentice-Hall.

Roca, N. y Poblete, M. (1997). Perfiles de grupalidad en organizaciones profesionales de servicios. VI Congreso de Psicología Social, San Sebastián

Rodríguez, L. A. (2009). Comunicación para el trabajo en equipo. Recuperado el 29 de Julio de 2014 a partir de: <http://www.gestiopolis.com/comunicacion-para-el-trabajo-en-equipo/>

Rodríguez, S. (Coord.) (2002). Marco general para el diseño, el seguimiento y la revisión de los planes de estudio y programas. AQU Catalunya.

Ros, J.A. (2006). Análisis de roles de Trabajo en Equipo: Un enfoque centrado en comportamientos. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado a partir de



- <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5449/jarg1de1.pdf;jsessionid=644E73681A1EDEBCE395ACE6863FACDB.tdx2?sequence=1>
- Rousseau, V., Aubé, C. & Savoie, A. (2006). Teamwork Behaviors: A Review and an Integration of Frameworks. *Small Group Research*, Vol. 37 No. 5, 540-570. doi: 10.1177/1046496406293125 Recuperado a partir de [http://www.sagepub.com/gastilstudy/articles/06/Rousseau\\_Aube\\_Savoie.pdf](http://www.sagepub.com/gastilstudy/articles/06/Rousseau_Aube_Savoie.pdf)
- Rué, J. (2011). Evaluar la formación mediante competencias: «cooperar en el aprendizaje». UAB. Mondragón U. Recuperado a partir de: <https://ikaskide.files.wordpress.com/2012/04/joan-ruc3a9-evaluar-la-cooperac3b3n.pdf>
- Sáenz, F. (2004). Implantación y eficacia del sistema de trabajo en equipo: Un análisis de casos de empresas industriales en España. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Sahin, S. (2008). An Application of Peer Assessment in Higher Education. Publicación online, 7(2). Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED501288>
- Salas, E. (2005). Is there a «Big Five» in Teamwork? *Small Group Research*, 36(5), 555-599. <http://doi.org/10.1177/1046496405277134>
- Salas, E., Bowers, C. A. & Cannon-Bowers, J. A. (1995). Military team research: 10 years of progress. *Military Psychology*, 7, p. 55-75.
- Salas, E., Burke, C. S. & Cannon-Bowers, J. A. (2000). Teamwork: emerging principles. *International Journal of Management Reviews*, 2(4), 339-356. doi: <http://doi.org/10.1111/1468-2370.00046>

- Salas, E. y Cannon-Bowers, J.A. (2000). The anatomy of team training. En S. Tobias y J.D. Fletcher (Eds.), *Training and Retraining: A Handbook for Business, Industry, Government, and the Military*. (pp. 312-335) Nueva York: Macmillan Reference.
- Salas, E. y Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, 471-499.
- Salas, E., Dickinson, T., Converse, S. A. & Tannenbaum, S. I. (1992). Toward an understanding of team performance and training. En R.W. Swezey & E. Salas (Eds.), *Teams: Their training and performance*, (pp. 3-29). Norwood, NJ: Ablex.
- Salas, E., Nichols D. R. & Driskell, J. E. (2007). Testing three team training strategies in intact teams: A meta-analysis. *Small Group Research*, 38, 471-488.
- Salas, E., Rosen, M. A., Burke C. S., and Goodwin, G. F. (2009). The Wisdom of Collectives in Organizations: An Update of the Teamwork Competencies. En Salas, E., Goodwin, G. F. & Burke, C. S. (Eds.), *Team effectiveness in complex organizations*. (pp. 39-79). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Salas, E., Sims, D.E. & Burke, C.S. (2005). Is there a “big five” in team-work?. *Small Group Research*, 36 (5), 555.
- Sánchez, M. M. y Prendes, M. P. (2011). Rúbricas de evaluación en la enseñanza universitaria. Congreso Internacional de Innovación Docente. Universidad Politécnica de Cartagena.

- Sánchez-Elvira, A. (2010). Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: Análisis empírico e intervención mediante rúbricas (No. EA2009-0102). Recuperado a partir de: [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD\\_E\\_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION\\_DOcente/IUED/PROYECTOS/MEMORIA%20EA2009-0102\\_SANCHEZ-ELVIRA%20ET%20AL\\_UNED.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INTERNACIONALIZACION/INNOVACION_DOcente/IUED/PROYECTOS/MEMORIA%20EA2009-0102_SANCHEZ-ELVIRA%20ET%20AL_UNED.PDF)
- Sancho, J., Barandían, M. C., Apodaca, P., Lobato, C., San José, M. J., y Zubimendi, J. L. (2012). La formación de trabajo en equipo del alumnado universitario con el aprendizaje cooperativo. Novena Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y Segunda Jornada Sobre Innovación Docente, 149–156.
- Sarasola, L. (2000). La competencia de acción como nuevo referente profesional. Lección magistral del proyecto docente. San Sebastian.UPV.
- Schäfers, B. (1984). Introducción a la sociología de grupos. Barcelona. Herder.
- Scheffel, M., Drachsler, H., Stoyanov, S., & Specht, M. (2014). Quality indicators for learning analytics. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 117–132.
- Senge, P. (1992). La quinta disciplina. Barcelona. Ed. Granica. Recuperado a partir de <http://gerenciaestrategica.pbworks.com/w/file/55691078/LA%20QUINTA%20DISCIPLINA%20-%20PETER%20SENGE.pdf>
- Shimazoe, J. y Aldrich, H. (2010). Group work can be gratifying: Understanding and overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*. 58, 52-57.

Siemens, G. (2010). What are Learning Analytics? Recuperado el 24 de septiembre del 2015 en <http://www.elearnspace.org/blog/2010/08/25/what-are-learning-analytics/>

Slavin, R.E. (1990). Cooperative learning. New Jersey: Prentice-Hall.

Sobrado, L. M. y Cortés, A. (2009). Orientación Profesional. Nuevos escenarios y perspectivas. Madrid, Biblioteca Nueva.

Soler, R. y Cano, J. (2011). Ambientes educativos virtuales en los procesos de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. UNIVEST, III Congreso Internacional, La autogestión del aprendizaje. Girona.

Steiner, I. D. (1972). Group Process and Productivity. New York: Academic.

Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1994). The Knowledge, Skill, and Ability Requirements for Teamwork: Implications for Human Resource Management. *Journal of Management*, 20(2), 503-530.

Stevens, M. J., & Campion, M. A. (1999). Staffing work teams: Development and validation of a selection test for teamwork settings. *Journal of Management*, 25: 207-227.

Stewart, G. L. (2006). A Meta-Analytic Review of Relationships Between Team Design Features and Team Performance. *Journal of Management*. 32 (1). 29-54. doi: 10.1177/0149206305277792. Recuperado 31 de julio de 2015, a partir de <http://jom.sagepub.com/content/32/1/29.full.pdf+html>

Stewart, G. L. & Barrick, M. R. (2000). Team structure and performance: Assessing the mediating role of intrateam process and the moderating role of task type. *Academy of Management Journal*, 43, 135-148.

- Stewart, G. L., Fulmer, I. S. & Barrick, M. R. (2005). An exploration of member roles as a multilevel linking mechanism for individual traits and team outcomes. *Personnel Psychology*, 58, 343-365.
- Suárez, C. (2010). Cooperación como condición social de aprendizaje. Barcelona: UOC.
- Summers, J. K., Humphrey, S. E. & Ferris, G. R. (2012). Team member change, flux in coordination, and performance: Effects of strategic core roles, information transfer, and cognitive ability. *Academy of Management Journal*. 55 (2) 314-338. doi: <http://dx.doi.org/10.5465/amj.2010.0175> Recuperado 31 de julio de 2015, a partir de: <http://www.personal.psu.edu/seh25/Summers%20Humphrey%20and%20Ferris%202012.pdf>
- Sundstrom, E., De Meuse, K. P. & Futrell, D. (1990). Work teams: Applications and effectiveness. *American psychologist*, 45(2), 120.
- Tannenbaum, S.I., Beard, R.L. & Salas, E. (1992). Team building and its influence on team effectiveness: An examination of conceptual and empirical developments. En K. Kelley (Ed.), *Issues, Theory, and Research in Industrial/Organizational Psychology*. *Advances in psychology*, 82. (pp. 117-153). Oxford, England: North Holland, Elsevier Science. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62601-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62601-1)
- Tarmazdi, H., Vivian, R., Szabo, C., Falkner, K., & Falkner, N. (2015). Using Learning Analytics to Visualise Computer Science Teamwork. *Proceedings of the 2015 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science*

Education (pp. 165-170), 6-8 de Julio de 2015, Vilnius, Lithuania. ACM Press.

<http://doi.org/10.1145/2729094.2742613>

Tasa, K., Taggar, S. y Seijts, G. H. (2007). The development of collective efficacy in teams: a multilevel and longitudinal perspective. *Journal of Applied Psychology* Vol. 92(1), 17-27.

Team Magement System. (Consultado on-line) <http://www.tmsworldwide.com/>

Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7(2), 1-31. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=16074041&AN=20046938&h=wX%2FdbJeK3aCXCBPMWkyJSLVYQkziHPg9%2BpbxaOQgVemqOYhI0cbiok1rMyMbLiGu111utjc76by0cqb0PePmyA%3D%3D&crl=c>

Tesluk, P. E. y Mathieu, J. E. (1999). Overcoming roadblocks to effectiveness: Incorporating management of performance barriers into models of work group effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 84, 200-217.

Tesluk, P., Mathieu, J. E., Zaccaro, S. J., y Marks, M. (1997). Task and aggregation issues in the analysis and assessment of team performance. En M.T. Brannick, E. Salas, y C. Prince (Eds.), *Team Performance Assessment and Measurement: Theory, Methods, and Applications* (pp. 197–224). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I. & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students.

- Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(2), 149-169. doi: 10.1080/713611428
- Torrelles, C., Coiduras J., Isus S., Carrera F. X., París G. y Cela J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: Definición y Categorización. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, vol. 15, nº 3, 329-344. Recuperado a partir de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL8.pdf>
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequence in Small Groups. Copyright 1965 by the American Psychological Association. Vol. 63, No 6, p. 384-99. Reimpreso con permiso. Este artículo apareció en el Psychological Bulletin. Recuperado el 26 de Abril de 2014 a partir de: <http://openvce.net/sites/default/files/Tuckman1965DevelopmentalSequence.pdf>
- Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. (1977) Stages in small group development revisited. Group and Organisation Studies 2, 419-427.
- Tuning. (2008). Educational Structures in Europe. Revisado en: <http://tuning.unideusto.org>
- Ugarte, C. (2013). Formación y desarrollo de la competencia liderazgo. En J. Argos y P. Ezquerro (Eds.), Liderazgo y Educación (pp. 221-225). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria, D.L.
- Universia y Accenture. (2007). Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad- Empresa (p. 135). Recuperado a partir de <http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/EstudioCompleto.pdf>

Universidad Politécnica de Madrid. (2008). El método de caso. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Servicio de Innovación Educativa. Recuperado a partir de: <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>

Universidad Politécnica de Valencia (2004). Método del caso. Ficha descriptiva y de necesidades. Recuperado a partir de: <http://www.upv.es/nume/descargas/fichamdc.pdf>

Universidad de Zaragoza. Datos del alumnado Unizar – Curso 2014-2015. Actualizados el 15 de Noviembre de 2014. Recuperados el 20 de noviembre de 2014 a partir de: <http://wzar.unizar.es/servicios/primer/6estad/estad.html>

Universidad de Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación Recuperado a partir de: <http://www.unizar.es/ice/index.php/directorio>

Universidad de Zaragoza. Proyectos de innovación. Vicerrectorado de Política Académica UZ. Recuperado a partir de: <http://www.unizar.es/innovacion/>

Universidad de Zaragoza. Publicación de la oferta de Grados y Másteres Universitarios de la Universidad de Zaragoza. Curso 2014-2015. Recuperado a partir de: <http://titulaciones.unizar.es/>

Urien, B. y Osca, A. (2013). Competencias para el Trabajo en Equipo. Cursos abiertos de la UNED. Recuperado 23 de julio de 2015, a partir de [http://ocw.innova.uned.es/trabajo\\_equipo/inicio.htm](http://ocw.innova.uned.es/trabajo_equipo/inicio.htm)

Usón, A., Leris, D., Bueno, C., Allueva, P. y Letosa, J. (2014). ¿Cómo formar equipos de trabajo entre los estudiantes?; una experiencia basada en los estilos de aprendizaje y de pensamiento. Actas de las VIII Jornadas de Innovación



- Docente e Investigación Educativa de la Universidad de Zaragoza, 20-21.  
ISBN 978-84-697-0982-5. Recuperado a partir de:  
<http://zaguan.unizar.es/record/16266?ln=es>
- Valentine, M. A., Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2013). Measuring teamwork in health care settings: A review of survey instruments. *Medical care*, 53(4), e16–e30. Recuperado a partir de:  
<http://rcrc.brandeis.edu/pdfs/Valentine%20et%20al%202013.pdf>
- Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006, a). Peer assessment in university teaching: evaluating seven course designs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 1, 19-36.
- Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006, b). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 03, 341-356.
- Vaziri, M. T., Lee, J. W., & Krieger, J. L. (1988). Onda Moku: The true pioneer of management through respect for humanity. *Leadership and Organization Development Journal*, 9, p. 3-7.
- Vergara, D. (2012). Una experiencia educativa de aprendizaje cooperativo en la Universidad. *Revista currículum y formación del profesorado*, No. 16.
- Viles, E., Jaca, C., Campos, J., Serrano, N. y Santos, J. (2012). Evaluación de la competencia de trabajo en equipo en los grados de ingeniería. *Dirección y Organización*, (46), 67–75.
- Viles, E., Zárraga-Rodríguez, M. y Jaca, C. (2013). Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes. *Intangible*

Capital, 9(1): 281-304. Recuperado 12 de julio de 2015, a partir de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54926344004>

doi: <http://doi.org/10.3926/ic.399>

Villa, A. y Poblete, M. (2000). Análisis y mejora de los equipos directivos de centros educativos: cómo desarrollar el liderazgo. Curso de Formación para Equipos Directivos. ICE de la Universidad de Deusto.

Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. Bordón. Revista de pedagogía, 63(1), 147–170.  
Recuperado a partir de:  
[http://www.innova.deusto.es/images/archivos/evaluaci%C3%B3n\\_competencias\\_aurelio\\_bordon.pdf](http://www.innova.deusto.es/images/archivos/evaluaci%C3%B3n_competencias_aurelio_bordon.pdf)

Villa, A., Poblete, M., y García, A. (2007). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero : Universidad de Deusto.

Villagrà-Arnedo, C.J., Gallego-Durán, F.J., Llorens-Largo, F., Compañ-Rosique, P., Satorre-Cuerda, R. y Molina-Carmona, R. (2015) Detección precoz de dificultades en el aprendizaje. Herramienta para la predicción del rendimiento de los estudiantes. Actas del III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (en prensa), 14-16 de octubre de 2015, Madrid, España.

Villardón, L. y Yániz, C. (2003). Efectos del aprendizaje cooperativo en los estilos de aprendizaje y otras variables. III Jornada de Aprendizaje Cooperativo. UPC. Barcelona. Recuperado a partir de:

<http://giac.upc.es/JAC10/03/L%20VILLARDON%28formAT3%29%2811%29.htm>

Wageman, R., Hackman, JR. & Lehman, E. (2005). Team diagnostic survey: development of an instrument. *Journal of Applied Behavioral Science*. 41:373–398.

Wang, D., Waldman, D. A. & Zhang, Z. (2014). A meta-analysis of shared leadership and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 99(2), 181-198.  
<http://doi.org/10.1037/a0034531>

Weaver, S. J., Rosen, M.A., DíazGranados, D.; Lazzara, E., Lyons, R., Salas, E., Knych, S., McKeever M.; Adler, L., Barker, M. y King, H. (2010). Does teamwork improve performance in the operating room? A multilevel evaluation. Joint Commission. *Journal on Quality and Patient Safety*, 36(3) 133-142.

Wesley K. N., Yukl G. A. (1990). *Conducta Organizacional y Psicología del Personal*. México: Compañía Editorial Continental S.A.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wheelan, S.A. (2009). Group size, group development and group productivity. *Small Group Research*, 40, 247-262.

Yániz, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado a partir de:  
<http://www.cgmesucyt.oaxaca.gob.mx/doc/bibliografia/Planificar%20desde%20competencias%20para%20promover%20el%20aprendizaje.pdf>

- Yinder, M. (1965). *Toward a field theory of behaviour*. Mexico: McGraw-Hill.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Zabalza, M. A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En A. García Valcárcel. *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista De Docencia Universitaria*. REDU, 9(3), 75-89. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/302/pdf>
- Zarzu, C., Scarlat, C., & Falcioğlu, P. (2013). Team Composition and Team Performance: Achieving Higher Quality Results in an International Higher Education Environment. En: *Active Citizenship by Knowledge Management & Innovation: Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference 2013*. (pp. 1321–1328). ToKnowPress. Recuperado a partir de <http://www.toknowpress.net/ISBN/978-961-6914-02-4/papers/ML13-451.pdf>
- Zhang, H., Almeroth, K., Knight, A., Bulger, M., & Mayer, R. (2007). Moodog: Tracking Students' Online Learning Activities. En C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. (pp. 4415-4422). Chesapeake, VA: AACE. doi: 10.1.1.82.951

## Anexo I

### CUESTIONARIO ACOES. VALORACIÓN Y PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN ACERCA DEL TRABAJO EN GRUPO (García, 2011).

Estimada la intención de disponer de datos que nos permitan mejorar la planificación, organización, desarrollo y evaluación de la dinámica grupal, la intención de esta Escala es conocer **qué piensas y cómo valoras el uso del trabajo en grupo en tu formación**. Por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad las siguientes preguntas y agradecemos tu colaboración.

**Debes señalar con una X el nivel de acuerdo o desacuerdo en relación a los ítems formulados, sabiendo que el 1 significa *En total desacuerdo* y el 5 *Totalmente de acuerdo*.**

**SEXO:** ☐ Mujer ☐ Hombre **AÑO DE NACIMIENTO:** \_\_\_\_\_

**INDICA TU TITULACIÓN Y CURSO:**

☐ Grado Educación Primaria **CURSO:** ☐ 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º  
☐ Grado Educación Infantil **CURSO:** ☐ 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º

**SI TE ENCUENTRAS EN 4º DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDICA TU MENCIÓN:**

☐ Audición y lenguaje ☐ Pedagogía Terapéutica ☐ Educación Física  
☐ Educación Musical ☐ Lengua Francesa ☐ Lengua Inglesa  
☐ Ninguna

**SI TE ENCUENTRAS EN 4º DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL INDICA TU MENCIÓN:**

☐ Atención a la diversidad ☐ Educación Bilingüe ☐ Ninguna

**INDICA EL Nº DE ASIGNATURAS QUE HAS CURSADO:**

**INDICA EL Nº DE ASIGNATURAS EN LAS QUE HAS REALIZADO TRABAJO EN EQUIPO:**

## PRIMERA PARTE: VALORACIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO

### A) CONSIDERO QUE EL TRABAJO EN GRUPO ES:

|   | En total   |  | Totalmente |  |
|---|------------|--|------------|--|
|   | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |
| 1. Un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes... |            |  |            |  |
| 2. Una oportunidad para conocer mejor a mis compañeros/as   |            |  |            |  |
| 3. Una forma de comprender mejor los conocimientos  |            |  |            |  |
| 4. Una manera de compartir el volumen de trabajo total  |            |  |            |  |
| 5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes   |            |  |            |  |

### B) PERSONALMENTE EL TRABAJO EN GRUPO ME AYUDA A:

|   | En total   |  | Totalmente |  |
|---|------------|--|------------|--|
|   | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |
| 6. Exponer y defender mis ideas y conocimientos ante otras personas                       |            |  |            |  |
| 7. Sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje                              |            |  |            |  |
| 8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros/as                                |            |  |            |  |
| 9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en mi futuro profesional como docente |            |  |            |  |
| 10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes   |            |  |            |  |
| 11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma                           |            |  |            |  |

## SEGUNDA PARTE: VALORACIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO

### C) SOBRE LA PLANIFICACIÓN QUE HACE EL PROFESORADO DEL TRABAJO EN GRUPO OPINO QUE:

|  | En total   |  | Totalmente |  |
|--|------------|--|------------|--|
|  | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |
| 12. La cantidad de trabajos de grupo solicitados se adecua a la carga lectiva del curso                      |            |  |            |  |
| 13. El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para nuestra formación                    |            |  |            |  |
| 14. Existe coordinación entre los trabajos de grupo solicitados en las distintas asignaturas                 |            |  |            |  |
| 15. La asistencia a clases prácticas resuelve las dudas que me surgen en la elaboración del trabajo en grupo |            |  |            |  |

**D) LA CONSTITUCIÓN DEL GRUPO DEBE:**

|   | En total   |  | Totalmente |  |
|---|------------|--|------------|--|
|   | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |
| 16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad   |            |  |            |  |
| 17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos   |            |  |            |  |
| 18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos  |            |  |            |  |
| 19. Tener una composición diversa de los miembros del grupo (edad, sexo, formación, experiencias...)          |            |  |            |  |
| 20. Ser estable a lo largo de la asignatura, cuatrimestre, curso...   |            |  |            |  |
| 21. Modificarse para la realización de diferentes actividades en una misma asignatura                         |            |  |            |  |
| 22. Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo                                      |            |  |            |  |
| 23. Tener un número de participantes de (indica en el cuadro en blanco el número que te parezca más oportuno) |            |  |            |  |

**E) LAS NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO:**

|   | En total   |  | Totalmente |  |
|---|------------|--|------------|--|
|   | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |
| 24. No debe existir ninguna norma   |            |  |            |  |
| 25. Deben existir normas, pero establecidas por el alumnado   |            |  |            |  |
| 26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado  |            |  |            |  |
| 27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado   |            |  |            |  |
| 28. Deben estar recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades que asume el grupo       |            |  |            |  |
| 29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas que constituyen el grupo          |            |  |            |  |
| 30. Deben incluir las consecuencias que tendrían para los participantes no cumplir los compromisos asumidos |            |  |            |  |
| 31. Deben concretar el horario y lugar de las reuniones   |            |  |            |  |
| 32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones  |            |  |            |  |

**TERCERA PARTE: VALORACIONES SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO**

**F) HABITUALMENTE, AL HACER UN TRABAJO DE GRUPO:**

|  | En total   |  | Totalmente |  |
|--|------------|--|------------|--|
|  | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |
| 33. Nos reunimos al inicio para planificar los diferentes pasos que tenemos que realizar |            |  |            |  |
| 34. Consultamos la documentación básica aportada por el profesor/a                       |            |  |            |  |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 35. Realizamos búsqueda de información en diferentes fuentes (internet, biblioteca)   |  |  |  |  |  |
| 36. Tomamos decisiones, de forma consensuada, para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo   |  |  |  |  |  |
| 37. Durante la realización del trabajo hacemos “puestas en común” para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo y tengamos buena idea de la marcha de la actividad |  |  |  |  |  |
| 38. Participamos equitativamente todos los componentes del grupo  |  |  |  |  |  |
| 39. Lo evaluamos y hacemos propuestas de mejora   |  |  |  |  |  |

**G) EL RENDIMIENTO DEL GRUPO MEJORA SI:**

|   | En total   |  | Totalmente |  |  |
|---|------------|--|------------|--|--|
|   | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |  |
| 40. El profesorado facilita unas pautas claras de las actividades grupales a desarrollar                      |            |  |            |  |  |
| 41. Las actividades planteadas por el profesorado requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica    |            |  |            |  |  |
| 42. El profesorado supervisa el trabajo del grupo   |            |  |            |  |  |
| 43. El profesorado controla la asistencia regular a clase   |            |  |            |  |  |
| 44. Los trabajos se valoran adecuadamente en la calificación global de la asignatura                          |            |  |            |  |  |
| 45. El profesorado nos informa previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo         |            |  |            |  |  |
| 46. El profesorado evalúa los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo       |            |  |            |  |  |
| 47. Se incorpora la autoevaluación de cada alumno/a en la evaluación global del grupo                         |            |  |            |  |  |
| 48. Nos evaluamos los miembros del grupo unos a otros   |            |  |            |  |  |
| 49. El profesorado le asigna al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura |            |  |            |  |  |

**Señala alguna/s FORTALEZA/S que posea el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores:**

**Señala alguna/s DEBILIDAD/ES que tenga el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores:**

**Señala alguna/s SUGERENCIA/S PARA MEJORAR la metodología cooperativa:**



## Anexo II

### CUESTIONARIO ACOES. VALORACIÓN Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN ACERCA DEL TRABAJO EN GRUPO EN EL PROCESO FORMATIVO (García, 2011).

Estimado compañero y compañera: la intención de este cuestionario es conocer **qué piensas y cómo valoras el uso del trabajo en grupo en tu práctica docente**, con la intención de disponer de datos que permitan mejorar la planificación, organización, desarrollo y evaluación de la dinámica grupal, entendida como elemento educativo de primer orden. Por ello, te pedimos que respondas con la máxima sinceridad las siguientes preguntas y agradecemos tu colaboración.

**Debes señalar con una X el nivel de acuerdo o desacuerdo en relación a los ítems formulados, sabiendo que el 1 significa *En total desacuerdo* y el 5 *Totalmente de acuerdo*.**

**SEXO:** ☐ Mujer ☐ Hombre

**AÑO DE NACIMIENTO:**

**INDICA LA TITULACIÓN Y CURSO/S EN LOS QUE IMPARTES DOCENCIA:**

☐ Grado Educación Primaria CURSO/S: ☐ 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º

☐ Grado Educación Infantil CURSO/S: ☐ 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º

**INDICA SI IMPARTES DOCENCIA EN ALGUNA MENCIÓN DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA:**

☐ Audición y lenguaje ☐ Pedagogía Terapéutica ☐ Educación Física

☐ Educación Musical ☐ Lengua Francesa ☐ Lengua Inglesa

☐ Ninguna

**INDICA SI IMPARTES DOCENCIA EN ALGUNA MENCIÓN DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL:**

☐ Atención a la diversidad ☐ Educación Bilingüe ☐ Ninguna

**INDICA EL Nº DE TRABAJOS EN EQUIPO QUE PROPONES EN UN CURSO ESCOLAR:**

**CATEGORÍA PROFESIONAL:**

**DEPARTAMENTO AL QUE PERTENECES:**

## PRIMERA PARTE: VALORACIONES GENERALES SOBRE EL TRABAJO EN GRUPO

### A) CONSIDERO QUE EL TRABAJO EN GRUPO ES:

|   | En total   |  | Totalmente |  |
|---|------------|--|------------|--|
|   | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |
| 1. Un buen método para desarrollar las competencias sociales de mi alumnado: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes, etc. |            |  |            |  |
| 2. Una oportunidad para que mi alumnado se conozca mejor.   |            |  |            |  |
| 3. Una forma de comprender mejor los conocimientos.   |            |  |            |  |
| 4. Una manera de compartir el volumen de trabajo.   |            |  |            |  |
| 5. Una manera de facilitar la preparación de los exámenes.  |            |  |            |  |

### B) PIENSO QUE EL TRABAJO EN GRUPO PUEDE AYUDAR AL ALUMNADO A:

|   | En total   |  | Totalmente |  |
|---|------------|--|------------|--|
|   | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |
| 6. Exponer y defender sus ideas y conocimientos ante otras personas.          |            |  |            |  |
| 7. Sentirse parte activa de su propio proceso de aprendizaje.                 |            |  |            |  |
| 8. Entender los conocimientos e ideas de los compañeros/as.                   |            |  |            |  |
| 9. Comprender la importancia del trabajo coordinado en su futuro profesional. |            |  |            |  |
| 10. Llegar a acuerdos ante opiniones diferentes.                              |            |  |            |  |
| 11. Buscar información, investigar y aprender de forma autónoma.              |            |  |            |  |

## SEGUNDA PARTE: VALORACIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO

### C) SOBRE LA PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO OPINO QUE:

|  | En total   |  | Totalmente |  |
|--|------------|--|------------|--|
|  | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |
| 12. La cantidad de trabajos de grupo que solicitamos se adecua a la carga lectiva del curso.               |            |  |            |  |
| 13. El nivel de dificultad de los trabajos de grupo es el adecuado para la formación del alumnado.         |            |  |            |  |
| 14. Existe coordinación entre los trabajos de grupo que solicitamos en las distintas asignaturas.          |            |  |            |  |
| 15. La asistencia a clases prácticas resuelve las dudas que surgen en la elaboración del trabajo en grupo. |            |  |            |  |

**D) LA CONSTITUCIÓN DEL GRUPO DEBE:**

|   | En total   |  | Totalmente |  |
|---|------------|--|------------|--|
|   | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |
| 16. Realizarla el alumnado aplicando criterios de amistad.  |            |  |            |  |
| 17. Realizarla el alumnado aplicando criterios académicos.  |            |  |            |  |
| 18. Realizarla el profesorado aplicando criterios académicos.   |            |  |            |  |
| 19. Tener una composición diversa de los miembros del grupo (edad, sexo, formación, experiencias...)          |            |  |            |  |
| 20. Ser estable a lo largo de la docencia de la asignatura.   |            |  |            |  |
| 21. Modificarse para la realización de diferentes actividades en una misma asignatura.                        |            |  |            |  |
| 22. Incorporar el nombramiento de un coordinador o coordinadora de grupo.                                     |            |  |            |  |
| 23. Tener un número de participantes de (indica en el cuadro en blanco el número que te parezca más oportuno) |            |  |            |  |

**E) RESPECTO A LAS NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO OPINO QUE:**

|  | En total   |  | Totalmente |  |
|--|------------|--|------------|--|
|  | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |
| 24. No deben existir normas.   |            |  |            |  |
| 25. Deben existir normas, pero establecidas por el alumnado.   |            |  |            |  |
| 26. Deben existir normas, pero establecidas por el profesorado.  |            |  |            |  |
| 27. Deben ser negociadas entre el profesorado y el alumnado.   |            |  |            |  |
| 28. Deben estar recogidas en un documento donde se concreten las responsabilidades que asume el grupo.       |            |  |            |  |
| 29. Deben definir los roles que van a desempeñar cada una de las personas que constituyen el grupo.          |            |  |            |  |
| 30. Deben incluir las consecuencias que tendrían para los participantes no cumplir los compromisos asumidos. |            |  |            |  |
| 31. Deben concretar el horario y lugar de las reuniones.   |            |  |            |  |
| 32. Deben incluir la obligatoriedad de asistir a las reuniones.  |            |  |            |  |

**TERCERA PARTE: SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS GRUPOS DE TRABAJO****F) HABITUALMENTE, AL HACER UN TRABAJO DE GRUPO, CREO QUE MI ALUMNADO:**

|   | En total   |  | Totalmente |  |
|---|------------|--|------------|--|
|   | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |
| 33. Se reúne al inicio para planificar los diferentes pasos que tiene que realizar.     |            |  |            |  |
| 34. Consulta la documentación aportada por el profesorado.                              |            |  |            |  |
| 35. Realiza búsquedas de información en diferentes fuentes (internet, biblioteca, etc.) |            |  |            |  |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 36. Toma decisiones, de forma consensuada, para garantizar la coherencia global del trabajo de grupo.                          |  |  |  |  |  |
| 37. Durante la realización del trabajo hace “puestas en común” para que todo el grupo conozca lo que los demás están haciendo. |  |  |  |  |  |
| 38. Participa equitativamente junto con todos los componentes del grupo.   |  |  |  |  |  |
| 39. Se divide el trabajo, asumiendo una parte cada miembro del grupo.  |  |  |  |  |  |
| 40. Lo evalúa y hace propuestas de mejora sobre el mismo.  |  |  |  |  |  |

**G) HABITUALMENTE AL PLANTEAR UN TRABAJO EN GRUPO:**

|  | En total   |  | Totalmente |  |  |
|--|------------|--|------------|--|--|
|  | Desacuerdo |  | de acuerdo |  |  |
| 41. Facilitamos unas pautas claras para desarrollar las actividades.   |            |  |            |  |  |
| 42. Las actividades planteadas requieren que haya análisis, debate, reflexión y crítica.                           |            |  |            |  |  |
| 43. Supervisamos el trabajo del grupo en tutoría y en el aula.   |            |  |            |  |  |
| 44. Controlamos la asistencia a clase.   |            |  |            |  |  |
| 45. Asignamos al trabajo de grupo un peso importante en la calificación final de la asignatura.                    |            |  |            |  |  |
| 46. Informamos previamente sobre los criterios de evaluación de la actividad de grupo.                             |            |  |            |  |  |
| 47. Evaluamos los diferentes niveles de participación de cada uno de los miembros del grupo.                       |            |  |            |  |  |
| 48. Incorporamos la autoevaluación de cada alumno/a en la evaluación global del grupo.                             |            |  |            |  |  |
| 49. Se evalúan los miembros del grupo unos a otros.  |            |  |            |  |  |
| 50. Realizamos una evaluación individual sobre los aprendizajes que el alumnado ha adquirido en el trabajo grupal. |            |  |            |  |  |

**Indica la/s HERRAMIENTA/S PARA LA EVALUACIÓN del trabajo en equipo que utilizas en tu práctica docente:**

**Señala alguna/s FORTALEZA/S que posea el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores:**

**Señala alguna/s DEBILIDAD/ES que tenga el trabajo en grupo y que no hayan sido incluidas en los ítems anteriores:**

**Señala alguna/s SUGERENCIA/S PARA MEJORAR la metodología cooperativa**



